

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE E A PRÁXIS SOCIAL**

**Manuel Júlio Sousa de Vilhena**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Área de Especialidade: Formação de Adultos

Dissertação orientada pela  
Professora Doutora Carmen Cavaco

**2019**

## AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, professora Carmen Cavaco pela ajuda ao longo de todo este trabalho, pela partilha de seus conhecimentos profundos do campo, pela sua permanente disponibilidade em mostrar, responder, tranquilizar, incitar, nos momentos oportunos.

Aos cinco entrevistados que generosamente ofereceram o seu tempo e histórias de vida, fundamentais para a pesquisa deste trabalho.

À professora Natália Alves, pela sua minuciosidade académica e energia contagiante.

À professora Paula Guimarães por me ter ajudado a continuar para além de onde o meu conforto se lamentava.

Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo e humor necessários à saúde mental do investigador académico.

## **Resumo**

Esta dissertação de Mestrado em Educação, na especialização de Formação de Adultos, realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, visa compreender o processo de formação de professores de arte, no papel de educadores de adultos, e em que medida procuram fomentar a práxis social junto dos seus alunos. Com fundamentação em autores de referência no campo da formação de adultos, tais como Rui Canário, Gaston Pineau, Paulo Freire e Ivan Illich, baseamo-nos na ideia que a educação e formação são processos amplos e difusos, que ocorrem em todos os tempos e espaços de vida. Por outro lado, consideramos que o ensino das artes permite a promoção de um processo de transformação social. Optámos pela realização de um estudo de caso na Academia Nacional das Artes de um país do norte da Europa, uma instituição estatal de ensino das artes, que propõe cursos de licenciatura, mestrados e doutoramentos, no campo da pesquisa artística e que apresenta como valor de base – a práxis social. A recolha de dados consistiu na realização de entrevistas biográficas a cinco docentes da referida escola e na recolha de documentos institucionais focados na missão e nos princípios orientadores da escola. Verificou-se que os docentes não impõem aos alunos a práxis social como finalidade do seu trabalho, no entanto, pela sua actuação como educadores e pela demonstração dos valores pessoais e da Academia, isso é transmitido e encorajado aos alunos, ao longo de todo o percurso académico. Os professores promovem, igualmente, a individualidade dos alunos, a busca pessoal de sentidos, a criatividade, a autonomia de pensamento e a liberdade de expressão. A formação dos docentes dentro da Academia passa, principalmente, pela troca de informação, conhecimentos e opiniões entre colegas, notando-se a forte ligação entre os professores. Os professores de arte apontam para uma necessidade de mais e melhor formação contínua e criticam, sobretudo, a falta de tempo. No entanto, consideram a Academia um óptimo lugar para trabalhar, devido à qualidade do ambiente entre docentes, docentes e alunos, e docentes e direcção.

Palavras-chave: Formação Experiencial, Professores de arte, Práxis social, Ensino das artes, Valores.

## **Abstract**

This Master thesis in Adult Education, held at the Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, aims to understand the process of training art teachers in the role of adult educators, and to what extent they seek to promote social intervention to their students. Based on referential authors in the field of adult education such as Rui Canário, Gaston Pineau, Paulo Freire and Ivan Illich, we uphold the idea that education and training are broad and diffuse processes that occur at all times and places in life. On the other hand, we consider that the teaching of the arts allows the promotion of a process of social transformation. We have chosen to carry out a case study at the National Academy of Arts in a northern European country, a state institution of arts education which offers undergraduate, master and doctoral courses in the field of artistic research, fundamentally based on social praxis. The data collection consisted of biographical interviews with five teachers of the Academy and the collection of institutional documents focused on the mission and guiding principles of the institution. It was found that teachers do not impose on students social praxis as the purpose of their work, however, by acting as educators and upholding personal and the Academy's values, this is transmitted and encouraged to students throughout their academic journey. The educators also promote individuality, a personal search for meaning, creativity, autonomy of thought and freedom of expression. The training of teachers within the Academy is mainly through the exchange of information, knowledge and opinions amongst colleagues, noting the strong connection between them. The educators point to a need for more and better continuous training and criticize, in particular, the lack of time, while, nevertheless, referring to the Academy as an excellent place to work due to the quality of the environment amongst teachers, teachers and students, and teachers and management.

Key-words: Experiential learning, Art teachers, Social Intervention, Art education, Values.

## ÍNDICE

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
INTRODUÇÃO	6
CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1. Educação e Formação	11
1.1 Modalidades educativas - Educação não-formal e educação informal	15
1.2 Teoria tripolar da formação - Os outros, os contextos e a apropriação individual	18
2. Experiência e formação experiencial	19
3. Arte e educadores de adultos	23
3.1 O ensino das artes	25
3.2 Singularidade e autonomização	26
3.3 Liberdade e expressão	27
3.4 A práxis social e e acção crítica orientada para a mudança	30
4. Modos de trabalho pedagógicos	32
CAPITULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
1. Natureza do estudo	37
1.1. O estudo de caso	40
2. Abordagem biográfica	41
3. Participantes e considerações éticas	45
4. Tratamento de dados	48
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DE PROFESSORES DE ARTE	51
1. Percursos individuais de professores de arte	52
2. Processos de formação – a importância do formar-se	55
2.1 Momentos significativos e formação	56
2.2 Contextos de formação - da educação bancária à problematizadora	59
2.3 Pessoas significativas e formação	63
2.4 Aprendizagens efectuadas	67
3. Ser formador	71
3.1. Conscientização e práxis - a intenção final	80
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	93

## **Introdução**

Esta dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Educação, na especialização de Formação de Adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, visa compreender o processo de formação de professores de arte, no papel de educadores de adultos, e em que medida procuram fomentar a práxis social, junto dos seus alunos, enquadrados numa instituição do ensino superior que defende a práxis social na sua missão.

A investigação enquadrou-se na metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e, do ponto de vista epistemológico, na hermenêutica (Amado, 2013), porque pretendia-se estudar o processo de formação de professores de arte, a partir da interpretação que estes fazem das suas experiências de vida e do modo como estas contribuíram para a sua formação. Optámos pela realização de um estudo de caso na Academia Nacional das Artes de um país do norte da Europa, uma instituição estatal de ensino das artes, com uma longa história e reconhecimento, que propõe cursos de licenciatura, mestrados e doutoramentos, no campo da pesquisa artística e que apresenta como valores de base – a práxis social (Freire, 1987). A recolha de dados empíricos consistiu na realização de entrevistas biográficas (Josso, 1988; Dominicé, 1988; Amado, 2003), a cinco docentes da referida escola e na recolha de documentos institucionais focados na missão e nos princípios orientadores da escola. A escola propõe métodos de ensino inovadores e enquadrados no desenvolvimento contemporâneo e socialmente responsável. Os educadores que nela trabalham são escolhidos pelas suas capacidades artísticas, técnicas, académicas e pedagógicas. Deste modo, considerámos importante investigar o processo de formação dos professores de arte, ao longo do seu percurso profissional, e o modo como entendem a práxis social, na sua abordagem pedagógica. Esta questão parece-nos importante, porquanto trabalham num contexto organizacional em que a práxis social é entendida como missão.

A opção por este tema de investigação resultou do interesse pessoal do investigador pelas questões relacionados com o ensino das artes. Neste trabalho orientou-nos o pressuposto que o ensino das artes não se reduz ao ensino de técnicas artísticas para produção de obras, pelo contrário, pode ser uma maneira de formar adultos na sua tripla dimensão do saber (Nóvoa, 1988). Tendo o investigador trabalhado na instituição em estudo nesta pesquisa durante um período aproximado de dez anos e conhecendo os pressupostos académicos da

instituição e muitos dos educadores que nela trabalham, a escolha do caso foi natural e imediata.

Os pressupostos teóricos orientadores deste trabalho baseiam-se em princípios do campo da formação de adultos "hoje tendencialmente reconhecidos como consensuais" (Canário, 2013, p. 20). Numa perspectiva abrangente, concordamos com autores de referência quando dizem que o processo formativo é amplo e difuso, pois ocorre em todos os tempos e espaços de vida (Freire, 1987; Illich, 1971; Canário, 2013; Pineau, 1988). Mais especificamente, orientamo-nos por quatro princípios apresentados por Nóvoa (1988), que podem servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos. Primeiro princípio, o indivíduo em situação de formação é portador de um conjunto de experiências, saberes e capacidades obtidas através da sua história de vida. Assim, "mais importante do que pensar em formar este adulto, é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma" (p. 128). Segundo princípio, na formação ocorre um processo de transformação pessoal, na tripla dimensão do saber, do saber fazer e do saber ser. Para isso, o formando precisa de ser estimulado a estar envolvido na sua própria formação, no desenho do seu projecto formativo e na sua implementação. Terceiro princípio, formar não é simplesmente ensinar conteúdos às pessoas, é sim "trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas" (p. 129). Deste modo, a formação produz saber, ao invés de o consumir e implica um equilíbrio, entre reflexão e intervenção. Finalmente, o quarto princípio, formar é desenvolver num indivíduo capacidades de ultrapassar situações criadas pelo que os outros fizeram dele.

Partimos do princípio que a aprendizagem e o acto de aprender são "tão necessários, naturais e inevitáveis como respirar" (Canário, 2006, p. 196). A aprendizagem é um fenómeno complexo mas, por outro lado, natural no ser humano. A aprendizagem remete-nos, em simultâneo, para os processos de ensino e de aprendizagem, para os aprendentes, que se formam, que se apropriam de conteúdos, valores e saberes. Os aprendentes obtêm informação, reflectem, analisam e sistematizam esses elementos produzindo conhecimento, o que permite a sua transformação e acção no mundo, ideia defendida por Paulo Freire (1979) quando afirma que o homem, ao se integrar nas condições de seu contexto de vida, "reflecte sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor" (p. 21). Por outro lado, o processo de aprendizagem remete-nos também para os educadores, porque é através da sua acção, mais

ou menos intencional, que ocorrem muitos dos processos formativos (Caspar, 2007). Nesta constante existe uma dinâmica complexa, pois quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, como nos mostra Freire (2002) ao explicitar que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 13). Este processo é regulado por mecanismos culturais, sociais, emocionais e intelectuais que tornam essa interação numa situação humana de descoberta e humanizante pois "implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece" (Freire, 1979, p. 4).

A investigação centrou-se no processo de formação de professores de arte, enquanto educadores de adultos. Interessava-nos, particularmente, compreender os motivos inerentes à escolha da sua actividade profissional, o modo como actuam enquanto educadores, o que aprenderam e como aprenderam, ao longo da sua vida profissional, mas também o modo como orientam a sua acção, para que possam conduzir os alunos a dinâmicas de mudança social. À semelhança de Lesne (1978), consideramos que "o formador pode ser instrutor, professor, monitor, responsável ou animador da formação, conselheiro de formação, conceutor, agente de mudança, psicossociólogo, formador interempresas, formador analista, engenheiro de formação, etc" (p. 236). Na maior parte das vezes, o formador actua num registo de síntese desta tipologia, para dar resposta à complexidade das situações de ensino-aprendizagem em que se envolve. Neste trabalho falarei sobre o professor de arte como educador, com um enfoque especial em três qualidades que estes almejam despertar nos educandos, como ferramentas não só de trabalho mas também de vida – a liberdade, a individualidade e a acção na sociedade, qualidades já apontadas por Freire (1987) quando fala de práxis social e por Charlot (1997) quando apresenta a educação numa tripla dimensão, falando do "aprender para se construir", um processo que passa pelo tornar-se homem, aberto ao mundo, tornar-se um exemplar singular de homem, e tornar-se um ser social, que passa a agir "no e sobre o mundo", que "encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objectos, de pessoas e de lugares portadores de saber" e que se "auto-produz-se e é produzido por meio da educação" (p. 33), perspectiva que se enquadra perfeitamente com as qualidades promovidas pelos professores de arte, como poderemos constatar no decorrer deste trabalho de investigação.

A dissertação é organizada em três partes. A primeira parte incide no enquadramento teórico, onde identificamos e exploramos teoricamente os conceitos e os



temas estruturantes do trabalho, a partir do pensamento de autores de referência. A segunda parte foca-se na metodologia qualitativa, nomeadamente, no estudo de caso e na entrevista biográfica, nos procedimentos e na dimensão ética da pesquisa. A terceira parte diz respeito à análise dos dados empíricos recolhidos, onde procuramos dar conta do processo de formação dos professores de arte, enquanto educadores de adultos, e a sua perspectiva no modo de fomentar a práxis social, junto dos seus alunos.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. Educação e Formação

No âmbito deste trabalho de investigação é importante definir teoricamente dois conceitos estruturantes na temática em estudo – os conceitos de educação e de formação. A problematização teórica em torno destes dois conceitos é realizada a partir do pensamento de Rui Canário (2013). Nesse sentido, apresentam-se duas formas distintas de conceber a educação e a formação, uma baseada numa perspectiva estrita e outra centrada numa perspectiva ampla. A educação quando entendida no sentido estrito remete apenas para o processo educativo formal, que ocorre na escola. A formação neste sentido estrito diz apenas respeito à formação profissional, orientada para a qualificação profissional. Porém, os autores que adoptam uma perspectiva ampla de educação, entendem que se trata de um processo amplo e difuso, que ocorre através de várias modalidades educativas, que se complementam – a educação informal, a educação não formal e a educação formal (Canário, 2013). Por outro lado, na perspectiva ampla a formação é entendida como um processo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida, através da heteroformação, ecoformação e autoformação (Pineau, 1988).

Os autores que abordam a educação no sentido estrito restringem o processo educativo à forma e ao contexto escolar, tendo apenas em conta, a modalidade de educação formal. Para estes autores a educação de adultos seria circunscrita às dinâmicas caracterizadas pela educação formal, onde se inclui com frequência a "alfabetização e o ensino recorrente" (Cavaco, 2002, p. 18). Os autores que têm um entendimento estrito da educação, em geral, e da educação de adultos, em particular, consideram apenas as dinâmicas educativas baseadas no modelo escolar tradicional, onde "o protótipo é o ensino dispensado pela escola" (Canário, 2013, p. 77), em que a exposição e a repetição são os mecanismos mais utilizados. Ou seja, é uma forma de educação estandardizada, homogeneizada que "tornou hegemónica uma forma de aprender, baseada numa relação social inédita ("pedagógica") que tende a autonomizar-se das restantes relações sociais" (Canário, 2006, p. 222).

Adoptando-se esta perspectiva redutora, a educação é geralmente confundida com a escola e com o modelo escolar tradicional, baseado numa definição de poder entre professor e aluno, com o objectivo de assegurar a regulação e a socialização das crianças e dos jovens. Neste caso, os lugares e mecanismos de ensino estão preparados para "ensinar muitos como

se de um só se tratasse” (Barroso, 2001, p. 69), obrigando a uma uniformização de conteúdos e de processos de ensino. Como refere Canário (2013) "é esta uniformização que se traduz por um acréscimo de homogeneidade interna, que desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos" (p. 95). Assim, a individualidade de cada formando, as suas experiências, os seus conhecimentos e qualidades são negligenciados, em favor do ensino direccionado a um fictício aluno ideal: o aluno médio. Aluno esse que vai ser ensinado por um professor que representa a figura do poder, através da sua autoridade e do domínio do saber. A relação professor-aluno, no modelo escolar tradicional caracteriza-se pela assimetria de poder e pela transformação do aluno num objecto de intervenção, o que Paulo Freire (1987), critica e designa de “educação bancária”.

Na educação bancária os aprendentes são “vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (Freire, 1987, p. 34). Contudo, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo” (Freire, 1987, p. 34). A educação bancária criticada por Paulo Freire (1987) pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador detém o conhecimento, ensina, enquanto o educando recebe o conhecimento e acata ordens, memoriza e reproduz o que lhe foi transmitido. O educador bancário deposita os conteúdos programáticos nos educandos que os recebem passivamente. Tal concepção de educação tem como objectivo a formação de indivíduos submetidos à estrutura de poder vigente, político e cultural e "anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade" (Freire, 1987, p. 34). Paulo Freire (1987) criticou a educação bancária e defendeu a existência de processos educativos baseados na educação problematizadora, orientada para a liberdade dos sujeitos e para a mudança, individual e colectiva, ou seja, para a práxis social. Para Freire (1967) a finalidade última da educação é a compreensão da realidade social e das suas injustiças, procurando assegurar o pensamento crítico, a capacidade e a vontade de mudar as realidades sociais injustas e opressoras. Com este pensamento crítico e assumidamente político sobre a educação, Paulo Freire, adopta uma perspectiva mais abrangente sobre a escola, em particular, e a educação, em geral.

A escola, como hoje a entendemos, apresenta-se como um paradigma de ensino relativamente breve no tempo, tendo tido início nos finais do Séc. XVIII (Canário, 2013, p. 93). Porém, no início do Séc. XX transformou-se num fenómeno global e tornou-se numa

instituição da globalização marcada por um processo de hegemonia, que conduziu o Estado a considerá-la uma instituição capaz de uniformizar intelectual, cultural e politicamente os alunos, ou seja, os cidadãos. A escola tornou-se a forma de ensino por excelência e o modelo escolar passou a ser progressivamente entendido como o único modelo possível para a promoção do ensino-aprendizagem. Esta hegemonia da escola e do modelo escolar contribuiu para a nossa incapacidade “de pensar a educação de outra maneira que não seja o paradigma escolar” (Perrenoud, 1984, citado por Canário, 2013, p. 93). Ou seja, “reconhece-se a escola como a instituição especializada em educação” (Illich, 1985, p. 22), desconsiderando-se todas as outras possibilidades e contextos educativos. Talvez o mais importante crítico do modelo escolar e da escola tenha sido Ivan Illich que condena “o sistema escolar considerado, por ele, como uma das múltiplas instituições públicas que exercem funções anacrônicas, que não se adaptam à celeridade das transformações e que não servem senão à estabilização e à protecção da estrutura social que as produz” (Gajardo, 2010, p. 12).

Em 1970, Ivan Illich no seu livro “Sociedade sem escola” apresenta três grandes críticas ao modelo escolar. Primeiro, postula que a escola causa grandes desigualdades de oportunidades, criando uma discriminação contra os não-certificados. Segundo, defende que a sua manutenção se tornou extremamente onerosa, pondo em perigo a extensão dos seus benefícios a todos os membros da sociedade. Terceiro, apontado que os conteúdos se foram tornando cada vez mais irrelevantes, enquanto os certificados que delega passaram a ser erroneamente vistos como imprescindíveis. Illich, para quem escolarização e educação são conceitos diferenciados, afirma que a educação formal promove o elitismo, a falta de alegria e propõe actividades inúteis. Chama à escola um “ritual do progresso” e a sua visão é a de uma instituição obrigatória, centrada nos professores e monopolizadora, que tem por finalidade a submissão dos sujeitos, a aceitação e a regulação. As críticas não ficam por aqui e vai ao ponto de dizer que a escola prepara para “a institucionalização alienante da vida, ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência (...) fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional” (Illich, 1985, p. 60).

Quando os autores abordam a formação no sentido estrito falam de formação profissional, ou seja, do treino de adultos para o desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, trata-se de uma formação focada no mercado de trabalho exclusivamente, onde os participantes aprendem a satisfazer “exigências produtivas e a

procura de novas competências profissionais" (Fernandez, 2005, p. 76). Neste caso, o formador passa a ser um gestor de recursos humanos, seleccionando as aprendizagens a serem ministradas, segundo os interesses produtivos de determinada organização e em função da sua rentabilidade (Fernandez, 2005). A grande maioria de adultos que hoje em dia procura formação profissional, fá-lo não para colmatar deficiências educativas da sua infância, mas para se prepararem para enfrentar as necessidades criadas pelos postos de trabalho (Fernandez, 2005) e daí obter benefícios directos, como o aumento de salário, e benefícios indirectos, como um aumento de segurança no trabalho e de perspectivas, a longo termo, de participação no mercado de trabalho.

Neste trabalho, à semelhança do que defendem autores de referência no campo da formação de adultos (Canário, 1999; Freire, 1987; Illich, 1971) parece-nos importante adoptar um entendimento amplo do processo educativo e formativo. Contudo, ao falar de formação numa perspectiva lata, deparamo-nos com uma mudança semântica. Neste caso, a formação entende-se pela construção do ser humano como ser humano. A formação experiencial é o resultado de um processo educativo decorrente das experiências de vida, que foram objecto de reflexão pessoal, com o intuito, consciente ou inconsciente, de atribuição de significado e subsequente apropriação. Este processo, que desde sempre existiu, é tão evidente que pode passar despercebido aos próprios sujeitos implicados. A aprendizagem por tentativa e erro, que observamos com frequência nas crianças, é o exemplo do que continuamos a fazer na idade adulta. Este processo de formação tem como objectivo a aprendizagem contínua para uma adaptação e mudança do mundo e é, concomitante, com o processo de socialização e com a experiência de vida. O presente trabalho de investigação filia-se teoricamente nesta última perspectiva, que entende a educação e a formação como processos amplos e difusos, que ocorrem em todos os tempos e espaços de vida. Por isso, entendemos que a educação de adultos é um campo de práticas complexo, que enquadra “um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas” (Cavaco, 2002, p. 17). Para sistematizar essa complexidade de práticas educativas enquadradas no campo da educação de adultos, Canário (2013) refere a alfabetização, a formação profissional, a animação sociocultural e desenvolvimento local. A alfabetização de adultos é um campo de práticas orientadas para promover uma segunda oportunidade, de aprendizagem da leitura e da escrita, aos adultos que não frequentaram a escola ou que o fizeram durante um curto período de tempo. As práticas de formação profissional contínua são, sobretudo, orientadas

para a qualificação dos trabalhadores, numa perspectiva de desenvolvimento económico. As práticas de animação sociocultural são dinâmicas de intervenção social e cultural, com intencionalidade educativa. Estas práticas têm o potencial de influenciar os "tradicionais sistemas escolares" (p. 16) e sobretudo, mostrar a grande importância dos fenómenos educativos não formalizados, contribuindo para o reforço do questionamento do papel da escola e da educação formal, como única instituição e modalidade educativa. Por último, as práticas de desenvolvimento local englobam métodos e processos de participação activa de membros de uma determinada comunidade, com a finalidade de promover dinâmicas globais, auto-geridas e sustentáveis. Neste caso, o desenvolvimento e a educação estão ligados, contribuindo para "colocar um conjunto de questões que questionam fortemente os fundamentos da forma escolar" (Canário, 2013, p. 15) e que, por sua vez, servem como agrupamento das várias práticas educativas aqui referidas, pois mobiliza todas simultaneamente, mostrando que estas subdivisões servem para criar uma facilidade de definição do que é o campo mas que, na realidade, os processos de educação de adultos formam uma "globalidade dinâmica" (Canário, 2013, p. 15).

### **1.1. Educação não formal e educação informal**

Neste trabalho defendemos uma perspectiva ampla e difusa de educação, como foi referido anteriormente. Deste modo, parece-nos importante apresentar alguns elementos teóricos sobre as modalidades educativas, nomeadamente, a educação não formal e a educação informal.

A modalidade de educação não formal baseia-se na intencionalidade de transmitir aprendizagens. No entanto, os métodos de ensino são flexíveis e as aprendizagens feitas numa grande multiplicidade de contextos. Contempla actividades que se alojam na educação de adultos, formação no trabalho, formação de professores, enfim, uma panóplia de actividades, por vezes difíceis de definir e de difícil categorização, no que diz respeito aos objectivos propostos. Segundo Canário (2006), "A aprendizagem de coisas que não (...) obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal" (p. 32). No relatório de Coombs (1968) sobre a análise da crise do sistema educacional, chamava-se a atenção para a existência de um

"sistema paralelo" de educação, perspectivado como um "conjunto anárquico de actividades não-escolares de educação e de formação [como] um importante complemento do ensino escolar, um e outro ajustando-se para constituir o esforço máximo consentido por um país para instruir a sua população" (p. 203). Face a uma educação formal estruturada e coerente, justapunha-se uma educação não-formal, algo dispersa por um sem-número de actividades, com objectivos e participantes muito diversificados, por isso mesmo não subjugada a uma lógica agregadora de um qualquer sistema.

Apesar de considerar esta noção ampla, o autor não ignorou uma multiplicidade de factores de inegável valor educativo que tendem a passar despercebidos no quotidiano e que configuram aquilo que mais tarde se veio a designar de "educação informal". Ou seja, "refira-se nesta perspectiva os livros, jornais e revistas; o cinema e as emissões de rádio e televisão; enfim e sobretudo a influência educativa da vida familiar" (Coombs, 1968, p. 205). O léxico educativo contava, a partir de então, com as designações de educação não-formal e educação informal, muito embora sendo ambas usadas indistintamente, segundo Trilla-Bernet (1998), para "designar o amplíssimo e heterogéneo leque de processos educativos não-escolares ou situados à margem do sistema de ensino oficial" (p. 18). Segundo Coombs, talvez o primeiro autor a usar expressão "educação não formal", no seu relatório de 1968, este "surtido desconcertante de actividades de educação e treino não-formal, constituem, ou deviam constituir um complemento importante à educação formal no esforço educacional de qualquer nação" (p. 138). Esta junção das duas metodologias de educação ofereceria uma proposta educativa onde a escola e os múltiplos espaços de vida uniriam métodos e esforços para criar um sistema educativo completo.

Evidentemente que não só na escola se aprende e "a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade" (Canário, 2006, p. 201). A educação informal remete-nos para inúmeras possibilidades, pois esta modalidade educativa inclui tudo aquilo que pode servir de base para promover a aprendizagem. Assim, pode ser um filme, um jogo entre amigos, uma palavra ouvida, um livro lido, a observação de alguém a efectuar uma tarefa, um trocar de impressões com um desconhecido. Deste modo, como afirma Lesne (1978), "qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação" (p. 249), porque contribui, de um modo intencional ou não, para a aprendizagem de outras pessoas. As dinâmicas incluídas



nesta modalidade nem sempre apresentam intencionalidade de ensinar, mas têm um potencial educativo, que se traduz na vivência de um processo e em determinados resultados junto dos envolvidos, mesmo que estes nem sempre se apercebam. O velho adágio popular que "aprendemos até morrer" não é mais do que a expressão da consciência popular de que todos os acontecimentos da nossa vida têm potencial educativo, por isso, é a modalidade que está presente de forma mais significativa ao longo da vida.

Para demonstrar a posição da educação formal em relação à não formal e informal, Canário (2006) usa a pertinente metáfora de que "No conjunto das situações educativas, a parte que é abrangida pela educação formalizada, deliberada, baseada na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição próprias, representa, apenas, a face visível do icebergue" (p. 196). Alan Rogers (2014) usa a mesma metáfora e explicita que esta serve para mostrar "os aspectos positivos da aprendizagem informal: que as pessoas aprendem sempre informalmente, elas aprendem quer queiram, quer não e, além disso, a aprendizagem informal constitui a parte substancial da formação de adultos" (p. 9). Se bem que as aprendizagens sejam consideradas "formais" ou "informais", o autor propõe, substanciado em Colley que, no fundo, estas não são categorias diferenciadas e que pensar que o são é entender mal a natureza da aprendizagem, pois é preciso "conceber "formalidade" e "informalidade" como atributos presentes em todas as circunstâncias da aprendizagem" (Colley et al, 2003, p. 1, citado por Rogers, 2014, p. 20). Cada evento pode assim ser visto como sendo composto de elementos formais e informais de aprendizagem. No entanto, esta tipologia de modalidades educativas serve para obter uma perspectiva geral do que é educação, no sentido que, como já referimos, educação é tudo e as modalidades educativas fazem parte de um todo único e complementar. No sentido lato, a educação engloba as diversas modalidades - formal, não formal e informal. Ou seja, tudo é educação e esta "é um processo amplo, diversificado e complexo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida" (Cavaco, 2013, p. 26) que são potencialmente educativos. É esta a perspectiva que utilizaremos no decorrer deste trabalho.

## **1.2. Teoria tripolar da formação – os outros, os contextos e a apropriação individual**

Neste ponto abordaremos a teoria tripolar da formação, de Gaston Pineau, porque possibilita uma análise da diversidade e da complexidade dos fenómenos educativos. Pineau (2012) propõe como ferramenta teórica que se pense a formação a partir de três categorias interdependentes, porque, na prática, estas misturam-se, sobrepõem-se e coexistem. Pineau considera que a formação resulta da conjugação da autoformação, da heteroformação e da ecoformação. A própria nomenclatura é esclarecedora. A heteroformação surge através daquilo que os outros nos transmitem, é um processo de socialização. O que dizem e fazem, o que não dizem e não fazem, são elementos que podemos reter por observação e escuta, o observar e modelar o que os outros fazem ou não fazem, pois a não acção também pode ser interpretada como uma acção e com ela se pode aprender. A ecoformação dá-se na relação entre a pessoa e o contexto que a envolve, desde a cultura, a atitude social, aos elementos do ambiente que a rodeiam. A ecoformação é tão subtil na sua influência, que muitas vezes é difícil de identificar, sendo, no entanto, de uma importância marcante. Aprende-se com e no ambiente e por ele somos formados.

Na autoformação trata-se da capacidade ou processo de reflexão pessoal sobre vivências que se tiveram ao longo da vida, para com essas construir, ou reconstruir a nossa realidade. É um processo individual, realizado pelo próprio sujeito, a partir da análise, reflexão, síntese e apropriação das suas experiências de vida. A pessoa reflecte sobre o que aconteceu e retira as suas aprendizagens. Este processo é silencioso, interno e feito naqueles momentos em que a pessoa está sozinha, consigo própria – antes de dormir – ou quando efectua gestos rotineiros (conduz, cozinha). Como canta Caetano Veloso "de noite na cama, fico pensando...", assim se processa interiormente a autoformação. O prefixo “auto” porque, para além de ser a pessoa a fazê-la, é a pessoa que escolhe sobre o que reflectir e quando o fazer. Algumas reflexões só são possíveis anos depois dos acontecimentos, outras são imediatas, mas se não houver reflexão, não há formação, há apenas acontecimentos e a percepção das suas sensações.

Em última instância é sempre o individuo que se forma si mesmo e tudo o que lhe está em torno e tudo o que lhe está dentro é material de reflexão e aprendizagem. Como nos recorda Illich (1985), o homem tem uma capacidade ilimitada para aprender. Aliado a isto,

surge o facto de que, a partir dos anos 70, devido aos trabalhos iniciais de Coombs e Ahmed (1968) sobre a importância da educação não formal e informal, começou-se focar a atenção sobre o papel da experiência na aquisição de conhecimento. Passa-se a aceitar que o sujeito é responsável pela sua formação, é "o produtor de si, e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação" (Cavaco, 2009, p. 221). Este reconhecimento, seja a nível do campo das práticas educativas, seja a nível das políticas públicas, vem validar o que sempre se soube e trazer à consciência colectiva a definitiva importância de um processo que é "natural e intrínseco à essência do ser humano" (Cavaco, 2009, p. 221).

Abordámos a teoria tripolar da formação de Gaston Pineau que nos fornece uma ferramenta de observação e catalogação dos modos como a formação se pode desenvolver. Propõe-nos também a compreensão que um indivíduo é o conjunto das suas aprendizagens, sendo estas resultantes da interoperabilidade modal entre hetero e ecoformação, apoiadas na reflexão individual, a auto-formação.

## **2. Experiência e Formação Experiencial**

Partindo do pressuposto de que educação é um processo amplo, temos que relembrar que o processo de aprendizagem parte da vontade do próprio sujeito. Por mais que estejamos expostos a materiais educativos, em qualquer das suas diferentes vertentes metodológicas, temos, no entanto que querer aprender, para que o processo ocorra. Esse processo de aprendizagem é inato, consciente e inconsciente, e grandemente influenciado por valores e vontades pessoais (Knowles, 1973; Jarvis, 2015). Essa exposição a material com potencialidades educativas está presente ao longo da vida, em tudo o que acontece. Cada momento da vida é um potencial momento educativo. Ou seja, o reflectir sobre a acção, é um processo autónomo, que depende, essencialmente, do próprio, por isso designa-se de autoformação. Contudo, a autoformação decorre da experiência de vida e do modo como estas são apropriadas pelo sujeito.

O conceito de experiência é vago e, no campo de Ciências de Educação, apresenta um grande espectro de significados. Para Dewey, a experiência é "uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente –

são modificados" (Westbrook & Teixeira, 2010, p. 34). Dewey (1976) afirma que "toda a experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afecta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências" (pp. 25-26). Hart (1927) apresenta uma classificação de experiência em três tipos fundamentais: O primeiro refere-se às experiências que nós apenas temos, sem chegar a conhecer o objecto dessa experiência. O segundo tipo trata-se de experiências reflectidas que, por isso nos chegam ao consciente. Implica processos de análise, indagação, re-criação. O terceiro, são as sensações de inacabamento que advêm da percepção humana da impossibilidade de obter um conhecimento total. Isto, segundo Hart, impele o ser humano a uma constante busca de revisão da sua realidade.

Também Paulo Freire defende esta ideia quando fala de inacabamento. Para este autor, o ser humano é um ser inacabado, um ser incompleto. Ao tomar consciência dessa incompleteza adquire a possibilidade e o poder de cada vez "ser mais" (Freire, 2002) e de se transformar cada vez em "mais". O sujeito crítico ao tomar consciência da sua responsabilidade - ética, estética, política - fica pronto para mudar uma realidade que não está bem. O facto do ser humano ser inacabado impele assim a um permanente crescimento, por isso, nunca uma aprendizagem se pode dizer completa, há sempre a possibilidade de se superar, de ir além do que uma pessoa é, permitindo não um armazenamento de informação e saberes, mas uma plataforma de permanente mudança onde nenhuma ideia tem de ser fixa e imutável. Nestas premissas, Freire (2002) aponta que podemos mudar, procurando continuamente completar o que sabemos impossível de completar, pela natureza do processo em si, evidentemente, sempre inacabado, ou seja, "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados" (p. 24).

Guy Jobert propõe experiência como "o que é constituído, ao longo do tempo, individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade" (1991, p. 75). Torna-se pois difícil especificar uma definição visto que, em termos gerais, experiência é tudo o que nos acontece no decurso da vida, e, ao mesmo tempo, tudo o que acontece e é objecto de reflexão. Existe uma temporalidade incluída neste conceito, pois o que aconteceu influi na maneira de apropriação de experiências no presente e serve de base para o mesmo processo no futuro. Deste ponto de vista, o princípio de continuidade da

experiência apresentado por Dewey (1976) significa que "toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (p. 26).

Dewey defende a presença de dois princípios para que uma experiência possa ser considerada educativa. O princípio de continuidade, explicitado anteriormente, e o princípio de interacção, que diz que o resultado da aprendizagem é baseado na "transacção" entre o meio interno do sujeito na sua dimensão totalmente subjectiva, e o meio onde o sujeito se insere, num determinado momento (Dewey, 1976). Essa interacção com o ambiente propõe o confronto entre o sujeito e os outros, por via de trocas de opinião, coisas não ditas mas percebidas, observação de maneiras diversas de actuar no mundo, a demonstração de valores de outrem, enfim, o que se pode chamar de socialização.

Podemos assim encarar a experiência como um processo contínuo correspondendo a uma série de acontecimentos que se sucedem numa certa ordem, sempre lembrando que esse processo pode não ser linear e resultar de uma situação pontual ou da repetição de determinado acontecimento ao longo do tempo. Por outro lado, podemos encarar a experiência como um produto desse processo, edificando o conjunto de saberes, metodologias de acção e maneiras de pensar, enfim, a nossa bagagem pessoal (Cavaco, 2009). A experiência incorpora assim uma dimensão de processo e uma dimensão de resultado (Cavaco, 2009) e é esta dualidade que nos permite, de uma forma dinâmica, clarificar o que, para o presente trabalho, se entende por experiência.

O ditado popular "o que conta é a experiência" vem atestar, de forma implícita a aceitação de que se aprende através das experiências da vida (Jarvis, 2015). Tomando em conta esta premissa, Josso (1988) elabora um conceito de formação experiencial que designa "a actividade consciente de um sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (...) na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (p. 198). Outros autores (Jobert, 1991) apresentam as suas propostas que variam ligeiramente entre si, mas que, em suma, apresentam a formação experiencial como vivências reflectidas, envolvendo dois factores – agente e situação. A formação experiencial é um processo de aprendizagem directo, pois "não há a mediação dos formadores, de programa, de livros, de palavras" (Pineau, 1988, p.25). É

um processo autónomo de tomada de consciência, de aprendizagem, de resposta aos desafios que a vida apresenta, em contínua mudança.

Canário (2013) propõe que nesta maneira de conceber a aprendizagem ocorrem dois aspectos fundamentais, a criação de sentido e a recursividade auto-produtiva do sujeito para construir a sua própria vida. O primeiro caso, e visto que "o conhecimento não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação" (Canário, 2013, p.106), consiste na atribuição de um sentido pessoal a eventos de uma realidade externa e complexa com a qual o individuo se depara, seja pontual, seja no dia-a-dia. Isto clarifica que um evento experienciado por várias pessoas simultaneamente produza, para cada uma delas, um significado diferente e pessoal. O segundo aspecto, indica que o sujeito é ele mesmo um recurso para a continuidade da sua própria formação, onde o diálogo entre acção e pensamento é um processo ininterrupto para o crescimento pessoal da pessoa. A pessoa dá significado ao que percepcionou e isso permite uma tomada de acção que auferir resultados que serão novamente interpretados e assim ciclicamente num processo que transforma uma experiência na vida numa experiência de vida pois a esta lhe foi atribuída um significado pertinente.

O sujeito, protagonista de suas decisões, inicia um ciclo de aprendizagem que Kolb (1974) chamou de processo de formação experiencial . Este autor considera que existe uma aprendizagem efectiva apenas quando o sujeito progride através de um ciclo lógico de quatro etapas. O sujeito tem uma experiência real, depara-se com uma nova experiência ou uma experiência passada mas reconfigurada, com nuances desconhecidas, com expectativas que não prevê. Daqui passa a uma observação e reflexão sobre o que ocorreu e faz o balanço entre experiência e compreensão. Isto, por sua vez leva a uma conceptualização abstracta, de onde podem nascer novas ideias ou a modificação de um conceito já existente. Finalmente, a experimentação activa, onde o sujeito aplica as novidades ao mundo que o rodeia, vendo os resultados e a maneira como esses modificam as experiências sucessivas.

A formação experiencial como actividade do sujeito para construção de uma realidade própria "consubstancia-se num sistema de representações que funciona para simultaneamente para "ler" a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas visões do mundo" (Canário, 2013, p.107), para a construção de uma realidade pessoal. Esta realidade, ou percebida-realidade, é constantemente modificada ao longo da vida à medida que o individuo se vai formando pois “não há

formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (Dominicé, 1988, p. 53). Aprender consiste em ir reajustando a própria visão do mundo à medida que se vive.

Marcantes neste processo são as situações apelidadas por Josso (1988) de momentos-charneira. Pontos de grande mudança, voluntária ou não, que na vida acontecem e que permitem uma reestruturação de significados anteriores. A morte de um parente próximo, o nascimento de um filho, uma mudança de profissão, são definidos por Josso como “momentos onde o sujeito se confronta consigo mesmo e onde a descontinuidade da vida lhe impõe transformações mais ou menos profundas e amplas” (1988, p. 44). Os momentos charneira marcam quase sempre o fim de um período e, geralmente, numa lógica de antes/depois como apresentada por Josso (1988), estes períodos estão claramente demarcados em cada capítulo da história da vida de uma pessoa. Estes momentos-charneira são muito relevantes do ponto de vista da formação experiencial, porque, normalmente estão associados a tempos de autoformação. Na investigação que desenvolvemos procurámos identificar os momentos-charneira no percurso profissional de professores de arte e o seu contributo formativo.

### **3. Arte e Educadores de Adultos**

As artes apresentam uma forte reivindicação de pertença ao campo da educação. Acreditamos, como Fleming (2012) que as artes "enriquecem nossa compreensão do mundo, desafiam as ideologias predominantes, ampliam as nossas perspectivas, engajam e deleitam-nos, e celebram a nossa humanidade" (p. 1), qualidades também valorizadas no campo das Ciências da Educação.

A produção de objectos de arte é o resultado de uma expressão pessoal, social e cultural, numa linguagem distinta da linguagem comum. Gell (1998) aponta para o facto de que os objectos de arte manufacturados são o que indica a existência de seus autores dentro de uma cultura e compara os objectos de arte, nas suas mais variadas formas, a pessoas, ou "mais precisamente, a agentes sociais" (p. 7), declarando abertamente a utilidade social destes objectos. No presente trabalho consideramos o ensino das artes, na licenciatura, no mestrado e no doutoramento, no campo da educação e formação de adultos. Trata-se do ensino das

artes a adultos que tem a intenção de se profissionalizar como artistas, expondo o seu trabalho em instituições públicas e privadas e fazendo parte do tecido social e cultural do lugar e país onde residem.

Para além do tradicional ensino de técnicas, adquiridas e aperfeiçoadas por exercícios práticos, referentes às variadas disciplinas artísticas – pintura, escultura, entre outras – o enquadramento histórico das mesmas, o ensino de ferramentas conceptuais para elaboração de trabalho e exercícios de desenvolvimento da criatividade, exigem a presença e acompanhamento de um educador, especialista no domínio. Este acompanhamento é feito por um tutor (professor de arte), com e para o aluno, desde o início do seu trabalho até à saída do estabelecimento de ensino. Neste panorama, o educador terá que ser, como já foi referido, uma mistura bem doseada de professor, facilitador e formador, pois irá acompanhar vários formandos, por um período de vários anos. Esse período é, para a maior parte dos alunos, transformativo, pessoal e intenso, pois ao escolher o campo das artes, o educando está, à partida, a fazer a escolha de mostrar a sua própria visão do mundo ao mundo, com tudo o que isso implica – exposição de ideias e estética pessoais, opiniões sociais, políticas, religiosas, a sua sexualidade, enfim, dimensões existenciais. Deste modo, é importante que o educador esteja preparado para, neste período de descoberta pessoal do aluno, dar estabilidade, ser uma "âncora", mas ao mesmo tempo, flexível e dinâmico para acompanhar as mudanças que vão sendo operadas no processo de descoberta da auto-expressão do aluno e na concepção do seu trabalho artístico que é a demonstração externa do seu processo formativo interno. O tutor é uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objectivo principal é o acompanhamento do estudante, no seu processo de formação, enquanto artista. Com conhecimento científico e técnico nas artes, o professor de arte assume funções de tutor, porquanto é um facilitador que ajuda o estudante a compreender os objectivos do curso, um observador que reflecte, um conselheiro sobre os métodos de estudo, um psicólogo que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um especialista em avaliação. A essas funções pode ser acrescentada aquela de administrador para dar conta de certas exigências da instituição (Deslise, 1985). Com estas funções, é de estranhar que os professores de arte não sejam formados também como educadores de adultos. No entanto, a sua formação enquanto educadores de adultos, far-se-á de outro modo, como constataremos seguidamente.



### **3.1. O ensino das artes**

O ensino das artes é, por natureza, um ensino baseado no aluno. O educador pouco ou nada impõe de conteúdo, ocupando-se em direccionar o aluno para textos, objectos artísticos, e autores que tenham relevância para o seu trabalho pessoal, que o estimulem ou que o façam questionar a realidade à sua volta. Mas é o aluno que tem de construir o seu próprio processo formativo, e, se bem que apoiado na instituição de ensino, nos professores de arte, enquanto educadores e tutores, podemos dizer que ocorre, essencialmente, um processo de autoformação. Trata-se de um processo de autoformação porque o aluno vai, progressivamente, apropriando-se das influências dos outros (heteroformação) e dos contextos (ecoformação) (Pineau, 1988). Essa apropriação individual resulta da reflexão e da atribuição de sentido às influências externas. O ensino das artes adopta um modelo operativo andragógico que toma como pressuposto geral, que os alunos querem escolher o que querem aprender, quando e como querem aprender. Os alunos contribuem para as discussões na aprendizagem e são considerados como recursos para si mesmo e para os outros. Se os alunos estão ou não prontos para aprender depende do que precisam saber, de modo a lidar com situações concretas da vida e precisam de confirmar a validade da aplicação imediata do que aprendem. Os alunos procurarão oportunidades de aprender segundo motivações externas, mas predominantemente internas. Sobremaneira, precisam de saber o porquê do aprender o que vão aprender (Knowles, 1973).

O professor de arte, como educador de adultos, está presente neste processo fomentando a descoberta, o auto-questionamento, a reflexão e a legitimidade das tomadas de acção, e a "conscientização" (Freire, 1987). Está também presente para lembrar aos alunos, que vivemos em sociedade em que o produto do trabalho artístico é conteúdo cultural, que pode ser útil para os outros e para a sociedade (Gell, 1998), tentando conciliar o mundo pessoal do aluno, com o mundo a ele externo. Torna-se assim num facilitador de aprendizagem ao invés de um professor.

O ensino das artes, ou através das artes, apresenta diferenças práticas em relação ao ensino de outras disciplinas. Afastando-se da educação formal e do modelo escolar tradicional assente na transmissão de informação, as escolas de arte propõem um ambiente de descoberta onde os alunos são mormente responsáveis pelas escolhas das unidades curriculares, pelos tempos e métodos de estudo e pela escolha dos professores-tutores que os

acompanham. Tomando como base a proposta da educação segundo um triplo processo (Charlot, 1997), abordaremos três qualidades que nos parecem elementos chave no ensino das artes e a sua importância para e dentro do campo da formação de adultos, pelo paralelismo que apresentam com os conceitos e metodologias deste campo de práticas, de políticas e de conhecimento científico. São elas a singularidade, a liberdade e a acção social, que abordaremos de seguida.

### **3.2. Singularidade e autonomização**

Para efeitos deste trabalho, ao falarmos de individualidade, apontamos para o conjunto de características ou particularidades que faz com que um indivíduo seja único em relação aos demais. Podemos relacionar esta individualidade com o que Charlot aponta quando, dentro da sua teoria de educação para um triplo processo de hominização, entende por "tornar-se um exemplar único de homem" (1997, p.60). Único, no sentido em que, no meio dos outros, na interação com os outros, na vida social, encontra uma própria autonomia que o permite considerar-se como um indivíduo singular.

Dentro do campo do ensino das artes, a celebração da unicidade de cada um através da busca da singularidade do trabalho pessoal, tem sido ponto fundamental no processo educativo. O esforço, paciência e constância requeridos para encontrar um "estilo" pessoal são notórios no trabalho de todos os artistas de renome. Referido, no campo das artes, por metáforas como "encontrar a sua própria voz", "encontrar a sua estrela" ou "o fio vermelho", entre outras, a busca de singularidade é, no ensino das artes dos dias de hoje, uma pedra angular e tarefa que passa pela autonomização dos alunos em relação aos seus colegas, muitos dos quais partilham uma cultura e identidade social idênticas.

Se, há cerca de trinta anos, parte importante da autonomização pessoal passava por uma autonomização em relação à família (Dominicé, 1988), hoje em dia, esse processo mudou estruturalmente devido às mudanças sociais e globais que promovem uma reestruturação da ideia de família e autonomização em si. Dominicé em 2006, falando da jovem geração actual, aponta uma diferença significativa, ao constatar que "contrariamente a seus antecessores, que precisavam se opor à rigidez das normas de sua educação e encontravam a duras penas uma autonomia maior, os jovens não têm mais necessidade,

verdadeiramente, de contestar as opções que seus pais projectaram para seu futuro" (p. 347), mas, "em contrapartida, eles têm a obrigação de descobrir uma via mais pessoal, de aceitar as rupturas e de aprender a incerteza. (...) estes têm de encontrar por si mesmos o que lhes corresponde, num mundo cheio de surpresas" (p. 347).

Assim, para produzir um trabalho singular, o estudante de arte tem que, por um lado, criar sentidos próprios uma vez que, o conhecimento não é o resultado de recolha e armazenamento de informação, mas de um processo de interpretação pessoal à informação com que somos confrontados (Canário, 2013) e, por outro, tem que ser ele mesmo matéria prima para a sua obra, ou seja, como aponta Charlot (1997) referindo-se ao processo formativo individual, é preciso que ele "se utilize a ele próprio como recurso" (p. 62).

O trabalho do professor de arte, como educador, passa por relembrar que cada um é um ser único e responsável pela atribuição de significados ao que acontece na vida. O educador, apoia e ajuda o processo de constante autonomização (Pineau, 1983) face a um passado vivido e a subtil relação entre o individual e o colectivo. Esta autonomização que em termos artísticos é a procura de um trabalho individual e singular, pode, por complementaridade, a nível de formação pessoal, dar-se a nível material e financeiro, a nível sociocultural (mudança de estilo de vida, estética pessoal, religião), a nível psicológico (descoberta de novas visões do mundo, capacidades de independência conceptual), ou na simultaneidade dos níveis.

Com este ponto quisemos elucidar que a autonomização contribui grandemente para a individualidade que, nas artes como na vida, é parte integrante de um processo formativo completo.

### **3.3. Liberdade e expressão**

Em termos correntes, liberdade significa o direito de agir segundo o próprio livre arbítrio, de acordo com a própria vontade, de ser um sujeito independente, de poder ter autonomia e espontaneidade. O conceito de liberdade está presente na história da filosofia, dos gregos aos dias de hoje, sendo esta considerada como qualidade nobre. Ser livre significava, desde aqueles tempos, ser mestre de si mesmo e ter domínio sobre suas próprias acções. Para Paulo Freire (1967), liberdade é a intenção final de qualquer revolução cultural,

uma conquista que exige uma busca permanente existente apenas no ato responsável de quem a faz. É a condição indispensável ao movimento de busca de completude em que estão inscritas as pessoas como seres inacabados.

A liberdade de expressão é a garantia e a possibilidade dada a um indivíduo, pelos outros ou pela sociedade, que lhe permite expressar as suas opiniões e crenças sem ser censurado, punido, excluído. No campo das artes, a liberdade de expressão é premissa fundamental para toda e qualquer produção artística. Para efeitos do presente trabalho, falaremos da liberdade de pensamento e de expressão como a liberdade de atribuir o próprio significado às experiências da vida, e, subsequentemente, a possibilidade de as partilhar através do trabalho artístico com os outros como "membros de uma comunidade da qual se partilham valores e em que se ocupa um lugar" (Charlot, 1997, p. 60).

A ideia poética do artista como um ser à margem da sociedade, vivendo em condições precárias, de saúde afectada, solitário e eremita, sempre se manteve no inconsciente colectivo, independentemente da veracidade destas suposições. No entanto, seja por aceitação social ou por convicção pessoal, este "estar fora da sociedade" permite-lhe a liberdade de se abstrair para observar, reflectir e comentar, para depois, através do seu trabalho, das suas obras, se socializar de novo com os outros. Substituindo a palavra "artista", pela palavra "homem", no seu sentido mais abrangente, este pensamento é claro em Freire quando expõe:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objecto para admirá-lo. Objectivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objectivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha acção e minha reflexão sobre o mundo (1979, p. 15).

A escola de arte, pela sua metodologia educativa primariamente não formal, permite uma maior liberdade de descoberta da parte dos alunos e, por vezes, é a instituição de escolha de quem procura não somente o ensino artístico em si, mas uma alternativa longe do "autoritarismo dos pais e dos mestres" que "se desvela cada vez mais aos jovens como antagonismo à sua liberdade. Cada vez mais, por isto mesmo, a juventude vem se opondo às

formas de acção que minimizam sua expressividade e obstaculizam sua afirmado" (Freire, 1987, p. 88).

Este processo de observação, reflexão e acção é-nos apresentado por Freire como Conscientização, conceito chave no pensamento educativo de Paulo Freire proposto no seu livro *Pedagogia do Oprimido* de 1970. Para o entender na sua plenitude, temos também de entender o que Freire entende por "literacia", "tornar-se humano", ou "libertação", conceitos muitas vezes usados como sinónimos. Os estados de consciência que marcam o próprio progresso do conceito de Conscientização (literacia, consciencialização, humanização e libertação) são descritos parcialmente e dispersos pelo texto do livro em particular, mas também noutros, não nos oferecendo uma definição concreta e directa pelo autor. Sendo os textos de Freire considerados como "densos a abstractos ao ponto da impenetrabilidade" (Smith, 1976, p. vi) podemos, no entanto, apresentar uma definição apoiada na estrutura do processo em si.

Conscientização descreve o processo de desenvolvimento através do qual um individuo passa de uma consciência "néscia" e "mágica" a uma consciência "crítica" (Freire, 1987). Define um grau de consciencialização onde cada individuo é capaz de observar o sistema social em que se insere de uma forma crítica, capaz de perceber as contradições daí resultantes, capaz enquadrar isso no ambiente onde vive, o que lhe permite transformar a sociedade num processo dialógico que junta outros indivíduos para resolver problemas existenciais comuns. Assim, a conscientização não é um objectivo a conquistar, mas um instrumento num processo permanente de ajustamento e mudança da realidade, no qual a libertação, ou liberdade, significa a criação de novas normas, regras, e procedimentos. Significa a "transformação de um complexo sistema de realidades interligadas e não simplesmente a reformatação de alguns indivíduos" (Smith, 1976, p. 3).

Para Freire, a conscientização é um compromisso histórico, "é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece" (1979, p. 15), assumindo o homem uma posição de sujeito activo com a capacidade de transformar o mundo. É o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, o ir além da fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objecto cognoscível e modificável.

A conscientização é precursora da libertação, pois a criação de novas normas e regras, através de uma intervenção política, alicerçada em maneiras de actuar, na criação de novos modos de ver o mundo, fazendo emergir uma nova realidade. Ou seja, “através de sua permanente acção transformadora da realidade objectiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 1987, p. 52). Este processo é feito através da criação de um sistema de codificação que propõe três categorias:

1. Nomeação, que individualiza e traz à superfície os problemas existentes numa determinada situação.
2. Reflexão, onde se procuram explicações para o porquê da existência do problema.
3. Acção, onde se discute o que se pode fazer para mudar a situação e as maneiras de o implementar. Essa acção na realidade é por Freire (1987) chamada de práxis.

Como no ensino das artes, as diferenças pedagógicas básicas entre formas de educação que promovem a conscientização e outras formas de educação é que, nas primeiras, as perguntas não têm uma resposta definida. Por esta razão não existe um especialista, um professor que saiba as respostas certas, mas uma troca de perspectivas pessoais expostas para consequente processamento e onde "práxis" é a resposta à pergunta: como é que o trabalho do artista vai poder mudar o mundo? Como vai o artista comunicar a sua visão e como é que isso vai impactar a visão dos outros para que, também eles possam participar na mudança?

### **3.4. A práxis social e a acção crítica orientada para a mudança**

O pensamento educacional de Paulo Freire baseia-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas políticas, económicas, e culturais opressoras, mira a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras de transformação social, através da conscientização. Como já referido anteriormente, conscientização é definida como "o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico, isto é, a

compreensão da relação dialéctica entre acção e reflexão" (Gadotti & Freire, 1996, p. 168). Para a educação, isto promove a acção criticamente reflexiva e a reflexão crítica baseada na prática. Ou seja, conscientização, no fundo, é consciencialização e práxis, num todo indivisível.

O formador, apoiado neste conceito, passa a poder usar uma ferramenta para propor ao aluno temas geradores (Freire, 1987) para desenvolvimento de trabalho pessoal. Esses temas, ao partir dos interesses do aluno sobre o estado corrente das coisas ou de algo pertinente ao seu processo de desenvolvimento artístico, passam para um diálogo mais abrangente e são discutidos em grupos onde colegas, tutores e outros começam a gerar uma realidade diferente. O aluno é, subsequentemente, convidado a exprimir as suas reflexões na sua linguagem artística, trabalho esse que tem por finalidade o ser exposto ao público para que este possa criar as suas próprias interpretações, reflexões e, possivelmente também acções, tornando a sua arte útil à sociedade. Isto acontece no ensino das artes e assim a criação do trabalho artístico, aliado à sua apresentação à sociedade, é a práxis social do artista, é o que faz com que ele possa actuar na sociedade, transformando-a.

O facto que a arte pode ser útil para a transformação social não é em si uma ideia inovadora. Dewey, em 1934, afirma que “a arte é a mais universal e mais livre das formas de comunicação [...] é a extensão da função dos ritos e cerimónias unificadoras dos homens [...] ela também conscientiza os homens da sua união uns com os outros na origem e no destino”. Rafael Loyaza Bueno (2013) questiona, “Pode a arte ser socialmente útil ou deve a consciência social ser hedonista?”. O autor investiga se a arte pode ser socialmente útil na resistência à ordem social dominante e dá exemplos de obras específicas de Salvador Dalí com conteúdo político para depois prosseguir com uma discussão sobre a utilidade social da arte. No seu prefácio aponta que

Los trabajos de arte fueron alguna vez estimados como simples objetos de belleza y, por lo tanto, envueltos en la diversión y desahogo social puro y simple. Pero desde que Theodor Adorno y la Escuela de Frankfurt desarrollaron el concepto de las industrias culturales, los artistas han sido frecuentemente acusados de estimular el status quo y de ser los instrumentos interesados del imperialismo cultural (p. 56).

Podemos assim, de uma perspectiva histórica, marcar o primeiro ponto conceptual sobre o estudo da importância das artes e sua influência social. Adorno, no campo das artes,

ao utilizar pela primeira vez o conceito de Industrias Culturais em 1940 critica o “capitalismo enfocado na mercantilização e perversão da cultura e a consequência da industrialização da sociedade moderna” (Bueno, 2013, p. 58). O texto de Bueno serve como uma base para o estudo do conceito de uma arte útil na medida em que dá uma perspectiva histórica e mostra que o tema das artes como ferramenta de transformação social já vem sendo abordado a nível académico desde os anos 40.

Em última instância, a acção artística final, seja ela um objecto, uma intervenção, uma performance, pode ser considerada como uma acção de animação sociocultural se tomarmos em conta a definição de Besnard, “designa-se por animação toda a acção exercida sobre um grupo, uma colectividade ou um meio visando desenvolver a comunicação e estruturar a vida social (...) é um método de integração e participação” (Canário, 2013, p. 70). Também Charlot (2014), falando do teatro como linguagem artística pensa nos mesmos termos quando aponta que

quer seja na forma épica de Brecht, na forma de Boal ou nas performances que desistem da sala, à italiana, e se oferecem na rua, o teatro com vocação social ou política pretende exprimir a experiência do povo, muitas vezes recuperando a sua própria fala, ou criar uma oportunidade ou um evento para que o povo se exprima. (p.92)

#### **4. Modos de Trabalho Pedagógico**

Ao trabalhar com seus alunos, os professores de arte utilizam métodos de trabalho pedagógicos que na realidade não lhes foram ensinados. O facto não impede a sua utilização, pois, como veremos posteriormente, estes métodos, independentemente da sua nominalização ou não, estão activos quando os professores acompanham os alunos no seu processo formativo. Estes modos de trabalho foram observados por diversos autores do campo da formação de adultos e alguns, que nos parecem pertinentes para a análise dos dados da presente investigação, são a seguir apresentados. Com isso queremos fundamentar que o professor de arte utiliza tacitamente métodos de trabalho pedagógico para ele desconhecidos mas com validade comprovada dentro do campo formativo.

Assim, e na tentativa da produção de uma sistematização da diversidade de práticas educativas e da produção escrita sobre formação e pedagogia, alguns autores (Lesne, 1984;



Ferry, 1983; Demailly, 1992) dão-se à tarefa de explicitação de resultados sobre a análise de práticas pedagógicas tomando como base as funções sociais da formação de adultos. A partir de uma série de pressupostos baseados na ideia de que é preciso superar o dualismo entre métodos e técnicas (Lesne, 1984), constroem-se várias tipologias de métodos de formação, úteis para "elaborar uma teoria unificada das práticas de formação, entendidas como práticas sociais" (Canário, 2013, p. 114) e também como instrumentos de clarificação ao serviço da acção. O conhecimento dos modos de trabalho pedagógico é destinado a ajudar o formador a construir uma análise de sua prática e dar um sentido social à formação. O ter presente estes modelos, permite uma melhor utilização dos mesmos, permitindo a sua revisão em caso de necessidade, pois o conhecimento dos mesmos, é função de os pôr em prática. Apresentamos seguidamente alguns destes modelos apresentados por três autores.

Marcel Lesne (1984) considera a formação como um ato de socialização. Para ele, conhecer os mecanismos pelos quais o processo de socialização é realizado contribui para uma melhor compreensão das características da formação. Lesne propõe um sistema de análise ternário do indivíduo em formação, onde este pode ser objecto, agente e sujeito de sua própria formação, sistematizando assim três modos de trabalho: transmissivo, incitativo e apropriativo. O primeiro, cujo potencial é permitir a transmissão de conhecimentos, valores, normas, e modos de agir e de pensar, onde o educador é o portador da informação que vai ser passada ao educando, na perspectiva "bancária" de Freire (1987) onde a pessoa em formação é considerada um objecto de socialização. O segundo, incitativo, ou de orientação pessoal, permite o desenvolvimento de uma aprendizagem pessoal do conhecimento e entende o indivíduo como sujeito da sua própria socialização num processo de apropriação de informação e significados, na linha do pensamento de Pineau (1988). Este modo visa, assim, desenvolver uma atitude motora na aprendizagem individual, uma vez que o conhecimento é considerado como um conhecimento a ser adquirido entre outros, em sociedade. O terceiro, apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, onde este é considerado como agente de socialização, determinado mas também determinante, permite ao indivíduo, como autor, modificar suas condições de existência e assumir a sua situação e onde a educação é mediadora da inserção do indivíduo na sociedade. O conhecimento é assim concebido como uma ferramenta de emancipação, que permite ao homem actuar no mundo e na sociedade. A apropriação do real é feita pelo conhecimento, o objectivo é desenvolvê-lo, poder teorizá-lo para fazer a crítica criando um sistema de influências recíprocas entre actividades habilidades

concretas, prática e teoria, conhecimento e acção, como o proposto por Freire (1987) ao falar de conscientização e práxis.

Gilles Ferry (1983) está entre os que questionam a relação entre si mesmo e os outros no acto da formação e a sua investigação centrou-se na formação de professores e educadores. Para ele, "formar-se só pode ser um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e perseguido graça a meios que se oferecem ou são, pela pessoa, procurados" (p. 29) e faz uma apresentação racional das diferentes concepções do acto de formação, analisando o discurso teórico-prático da pedagogia para encontrar a sua base, identificar a especificidade da formação de professores e a natureza dos seus objectivos. Nestas bases, apresenta-nos três modelos teóricos, baseados nas práticas de formação, no seu tipo, dinâmica e eficiência, centrados nas aquisições, nas iniciativas e na análise. O modelo centrado na aquisição pressupõe uma aprendizagem metódica da profissão de docente: integrando conhecimento, reorganizando o conhecimento numa perspectiva didáctica, tomando em conta as contribuições da psicologia e sociologia para, gradualmente, adquirir saberes e habilidades, sendo a prática uma aplicação da teoria. Aqui a formação organiza-se em função de resultados mensuráveis tentando fornecer aos educandos determinados conteúdos previamente escolhidos e determinados, sendo estes independentes das escolhas ou necessidades dos formandos. No modelo centrado nas iniciativas, a formação é viver uma experiência social, intelectual, confrontar realidades, mobilizar-se, cooperar com os outros para a implementação de um projecto. Aqui, "a relação entre as actividades da formação e a prática da profissão não é da ordem da aplicação, mas da transferência" (1983, p. 56). A importância é focalizada nas experiências educativas efectuadas pelos indivíduos, nos mais variados lugares e situações sociais e onde os educandos têm papel de relevo seja no seu processo formativo como no de outrem, assumindo um papel de distribuidor de aprendizagens. Finalmente, o modelo centrado na análise propõe um desenvolver em si a capacidade de observar, analisar situações, empreender um trabalho sobre si mesmo de acordo com a singularidade de cada situação. Estabelece-se uma relação entre teoria e prática, sendo a prática vinculada a um referencial teórico, e a teoria sendo confrontada com a prática. Neste caso, a capacidade de analisar situações imprevisíveis serve de base para a concepção de ideias de acção. O indivíduo aprende e desenvolve a capacidade de saber analisar, trabalho que a pessoa realiza por e para si próprio, que é para Ferry (1983), a qualidade fundamental

em educação, pois significa que o indivíduo alcança a autonomia para decidir que aprendizagens efectuar, quando e para quê.

Lise Demailly (1992) propõe quatro formas de transmissão de saberes baseadas na ideia de formação como socialização: universitária, escolar, contratual e interactiva-reflexiva.

Na forma universitária, o valor relacional entre educadores e educandos é personalizado e os educadores são considerados geradores de saberes, e não somente transmissores. Na forma escolar, o ensino é predeterminado externamente aos educadores, tendo estes de obedecer a um programa educativo pré-estabelecido e formatado, não sendo responsáveis pela sua criação mas somente pela sua transmissão, neste sentido estando em similar posição que seus educandos, pois ambos dependem de uma autoridade hierarquicamente superior. Na forma contratual, estabelecem-se regras e acordos de formação, dos mais variados tipos, entre indivíduos cujo propósito é aprender e ensinar. Finalmente, na forma interactiva-reflexiva, o ponto focal é o da aprendizagem em comum, para a resolução de problemas reais, onde a característica principal do modelo em questão é a fabricação colectiva de novos saberes.

Este capítulo versou sobre modos de trabalho pedagógico que induzem diferentes concepções do modelo do formador como professor, facilitador e formador e entre as diferentes relações de conhecimento. Estes modos de trabalho enquadram instrumentos susceptíveis de provocar uma nova leitura de abordagens pedagógicas cujo objectivo para Ferry (1983) é o de "suscitar nos futuros professores, o desejo e a energia necessários para construir um projecto. educativo que seja verdadeiramente deles" (p. 44). Longe de se excluírem, estes variados modos devem ser considerados, paradoxalmente, independentemente e simultaneamente pois todos eles respondem a uma necessidade social e formativa específica, como veremos pela actuação dos professores de arte sujeitos desta investigação.

As qualidades, conceitos ou competências apresentadas no presente capítulo servem de base para um processo de formação de adultos que, por ausência de nominalização específica no campo das artes, poderá passar despercebido aos olhos do próprio professor de arte, mas que estão presentes tacitamente no desenvolvimento do seu trabalho formativo. Deste modo, consideramos o professor de arte como um educador de adultos, sendo esta a premissa que orientará a análise dos dados recolhidos nesta investigação.

## **CAPITULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho de investigação tem por finalidade compreender o processo de formação de professores de arte numa instituição de artes a nível superior e a maneira como eles formam os seus alunos numa perspectiva de transformação social. Para isso, foi efectuada uma leitura pormenorizada de textos abordados por autores representativos dessa temática o que permitiu um enquadramento teórico subjacente à área de educação de adultos e que permitiu responder à pergunta orientadora deste trabalho: "Como se formaram e como formam os professores de arte?". Esta pergunta, devido à sua generalidade e abrangência, foi desdobrada em quatro questões para melhor direcção seja da recolha de dados, seja do entendimento da parte do investigador, dos detalhes dos percursos de formação dos professores de arte, sendo elas as seguintes: Saber como se formaram os professores de arte antes da entrada ao activo na Academia, saber como se formam os professores de arte depois da entrada ao activo na Academia, investigar os tipos de programas de formação contínua oferecidos pela Academia aos professores, perceber como os professores de arte formam os alunos para uma vertente de transformação social. A partir da análise destas questões procuramos também identificar necessidades de formação no que respeita ao ensino das artes para a transformação social.

Os professores de arte a nível de programas de educação superior, mestrado e doutoramento, trabalham de uma forma que mais se enquadra no paradigma de formação de adultos do que no paradigma do professor clássico, "bancário", que simplesmente passa informação e conhecimento aos alunos. No entanto, a grande maioria deles não são formados nesse sentido. Essa formação é adquirida ao começar a trabalhar e criada experiencialmente ao longo dos anos. Se bem que existam alguns, raros, programas de formação dentro das escolas de arte, estes centram-se sobre questões de pedagogia geral e deixam de parte a focalização sobre formação de adultos, o que, no fundo é o trabalho real destes educadores, pois todos os alunos são efectivamente adultos.

## **1. Natureza do Estudo**

Numa perspectiva epistemológica e metodológica congruentes com o propósito do presente trabalho visado a favorecer a interpretação de factos obtidos através de entrevistas biográficas, o corrente trabalho insere-se no paradigma interpretativo, sendo o método

escolhido o qualitativo. Se bem que os métodos qualitativos e quantitativos possam ser usados em qualquer paradigma, escolheu-se a opção qualitativa porque, é a que melhor cumpre as funções de descrever e tentar compreender os factos apurados numa lógica de descoberta, ao invés de uma lógica de prova, como aconteceria para o método quantitativo. É necessário ter em conta que a investigação qualitativa é enquadrada por uma multiplicidade de práticas de pesquisa que dão azo a uma também infinidade de métodos de recolha de dados, seu tratamento e análise. Assim, o método de investigação qualitativo designa "uma variedade de técnicas interpretativas que tem por fim descrever (...) certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente" (Guerra, 2006, p. 11).

Tendo em conta que as abordagens qualitativas "se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais" (Afonso, 2005, p. 14), esta opção demonstra-se a mais congruente com as abordagens biográficas efectuadas pois desenvolve-se de forma hermenêutica, de descoberta, de dupla interpretação. Dupla, porque, em primeiro lugar, os entrevistados estão a mostrar uma sua interpretação de factos ocorridos no passado e dando importância subjetiva a cada um deles. Em segundo lugar, porque o investigador, ao analisar o material recolhido está, por seu lado, a fazer uma ulterior interpretação do material.

O método qualitativo ocorre num ambiente natural, não controlado, os dados obtidos não podem ser medidos, e procura-se um significado existente nos discursos apresentados. O importante é a interpretação que os sujeitos, fornecedores de dados para a pesquisa, dão ao que dizem, ao que escrevem, ao que pensam. Assim, o fundamento epistemológico da Hermenêutica é subjacente a todo o trabalho. A modalidade a seguir é o estudo de caso, e como técnica de recolha de dados optou-se pelas entrevistas biográficas.

O Estudo de Caso é uma modalidade de Investigação Científica. Encontra-se, por hierarquia lógica, dentro da abordagem qualitativa do paradigma interpretativo da metodologia de investigação científica. O estudo de caso é o exame de uma "coisa" específica e bem delimitada. A essa "coisa" chamamos Caso. Pode ser um acontecimento, um fenómeno, uma pessoa, um grupo de pessoas, um processo, para o presente trabalho, o caso é um grupo de cinco professores de arte da Academia Nacional das Artes de um país do Norte da Europa. Podemos caracterizar o Estudo de Caso através de cinco vertentes:

É particularista, pela especificidade na escolha dos elementos a investigar. À partida, poderemos sempre responder com toda a clareza e sem hesitação à pergunta: "Qual é o caso?".

É descritivo, pois o resultado da investigação é uma descrição, uma apresentação do fenómeno em estudo. Fala-se de uma descrição "espessa e rica" e podemos imaginar uma história complexa que descreve e analisa situações, através de técnicas literárias e outras ricamente elaboradas, que apresentam documentos, citações, fotografias, objetos e outros elementos que contribuam para um enriquecimento descritivo do texto final.

É indutivo, pois, na maioria dos casos, os estudos baseiam-se no raciocínio indutivo, ou seja, as generalizações, ideias e hipóteses surgem da análise dos dados do contexto e não vice-versa.

É heurístico, pois propõe novas descobertas. Esclarece o entendimento do fenómeno em estudo para proporcionar descobertas de novos significados, compreensões, relações e conceitos.

Finalmente, é holístico pois procura estudar uma realidade total e complexa, ao invés de estudar partes de um fenómeno, isoladamente. O caso em questão é observado e investigado de todas as vertentes exequíveis de modo a ser o mais completo possível.

Podemos resumir dizendo que o Estudo de Caso é uma descrição da análise intensiva e holística de uma entidade ou fenómeno específico.

Podemos chamá-lo intrínseco, quando apenas queremos conhecer o caso em questão, ou podemos chamá-lo instrumental, quando, através do caso estudado procuramos compreender algo mais para além dele, tendo em conta que no individual há sempre algo do geral.

O Estudo de Caso é adequado em situações em que se queira saber “o como e o porquê”. Ou seja, quando a intenção do investigador é a de compreender os significados, as acções, as intenções do processo e a possível totalidade da informação centrada no ambiente onde ocorre. Também quando não existe um grau de controlo na pesquisa e quando a entidade é circunscrita e bem definida.

As vantagens ou potencialidades do Estudo de Caso são que este se adequa à elasticidade dos factos humanos e sociais, permitindo uma mudança e adaptações contínuas à medida que o estudo vai sendo efectuado. O investigador pode partir com pressupostos de investigação que, à medida que o estudo vai decorrendo, terão que mudar. Isso faz parte do estudo. Aliás, é a parte interessante, pois traz descobertas não planeadas.

Outra das vantagens é que o Estudo de Caso abrange, ou almeja abranger, a totalidade da informação recolhida dando ao estudo um carácter holístico. Assim, quando esta qualidade se procura, o estudo de caso é recomendado pela sua própria natureza. A intenção é

a de descrever ao máximo detalhe as ocorrências e “factos” do caso de modo a cativar a emoção e o interesse do leitor.

### **1.1. O estudo de caso.**

A Academia Nacional das Artes é uma instituição estatal, de ensino das artes nas suas mais variadas formas que propõe cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento no campo da pesquisa artística. A estrutura académica está dividida em academias de Dança, Ópera, Teatro, Design, Artes Aplicadas, e Belas Artes. Oferece educação e treino para designers, artistas visuais e performáticos, conduzindo pesquisa artística ao mais alto nível internacional e disseminando conhecimento sobre as actividades, operações e valores da Academia. Esforçando-se por manter uma posição de liderança na educação de artistas e designers criativos e performáticos, a Academia propõe-se como uma arena para a inovação dentro das tradições académicas, e como um colaborador, orientado para o futuro, para o conhecimento e desenvolvimento social.

A Academia treina artistas e designers independentes e engajados que influenciam decisivamente a vida artística e cultural do país onde se inserem. Ao longo de muitas décadas, os artistas e designers que emergiram da Academia moldaram a agenda nas áreas de teatro, dança, ópera, artes visuais, artes aplicadas e design.

A Academia quer continuar a produzir profissionais criativos que façam a diferença não apenas para a arte e design em si, mas, sobretudo, também para a sociedade. As ambições artísticas e compromisso dos alunos da Academia, juntamente com as habilidades excepcionais e competência dos funcionários, formam as principais matérias-primas para as actividades da escola. Para a Academia, os estudantes de hoje serão os artistas e designers de amanhã e a sua perspectiva é fundamental para o desenvolvimento seja da escola, seja do panorama social. A academia apresenta como principais objectivos:

- atrair estudantes altamente qualificados com uma diversidade de origens culturais e artísticas.
- formar alunos de bacharelato especializados e independentes.
- desenvolver programas de mestrado com oportunidades para uma maior especialização, e que absorvam ideias de todos os campos estudados na Academia.



- estabelecer um programa de doutoramento para pesquisa artística, sózinho ou em parceria com outras instituições.
- melhorar a qualidade da educação através do desenvolvimento de métodos de ensino e avaliação, através do uso de processos nacionais e internacionais de revisão por pares e intercâmbios de estudantes e professores.
- consolidar o status de centro de excelência educacional.
- fornecer um ambiente de aprendizagem onde os alunos se desenvolvam profissional e pessoalmente.
- melhorar a compreensão do valor da arte e dos processos artísticos como benéficos para a consciência estética, a democracia, o mercado de trabalho e a abertura à mudança.
- treinar artistas e designers que contribuem para o trabalho e a vida social.
- desenvolver processos transparentes para a tomada de decisões baseadas no conhecimento.

Como valores de base, apontam o respeito mútuo, a interculturalidade, a liberdade de expressão, a consciência crítica, a responsabilidade social, a acção social responsável e a contribuição para o desenvolvimento social.

## **2. Abordagem Biográfica**

Inserida no paradigma de investigação qualitativo, consideramos que a abordagem biográfica, ou método biográfico, se afigura como metodologia de investigação de escolha, tendo em conta a natureza do corrente projecto de pesquisa, na medida em que permite aos indivíduos a reflexão sobre acontecimentos pertinentes nas suas vidas que os levaram a ser as pessoas que são, como um todo, e a partilhar essas descobertas com os outros, transformando a informação em objeto de estudo. Josso alega que "os relatos de vida permitem-nos, também, evidenciar que todos temos competências genéricas e transversais, presentes ao longo de toda a nossa existência (...) e que todo o processo educativo exige que utilizemos essas (...) capacidades de comunicação, avaliação, de criação." (1998, p. 124).

Para Delory-Momberger, "o objecto da pesquisa biográfica é explorar os processos de génese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência (2012, p. 524). Este tipo de abordagem caracteriza-se pela busca de significados e interpretações pessoais, o que comporta um afastamento "de toda a metodologia quantitativa e experimental", e, outro lado, "atribui à subjectividade um valor de conhecimento" (Ferrarotti, 2010, p. 36). É a atribuição desse valor que faz com que a abordagem biográfica possa ser inserida no campo das ciências da educação, inserção esta que é fenómeno relativamente recente mas tem ganho adeptos e tem vindo a conquistar uma "divulgação surpreendente" (Ferrarotti, 2010, p. 33) porque apresenta, pela sua natureza, uma dupla função de instrumento de investigação e instrumento de formação, sendo que esta dupla função "justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação" (Nóvoa, 2010, p. 167).

Por um lado a abordagem biográfica apresenta-se como instrumento de investigação no sentido em que permite a recolha de dados, significados, e a produção de conhecimentos experiências, permitindo validar socialmente os conhecimentos individuais e seu uso como recurso académico. Por outro, como instrumento de formação, permite a ao sujeito uma tomada de consciência em relação às suas vivências e das maneiras como essas foram para eles formativas. Seguindo esta ideia, o indivíduo ao fazer um relato biográfico nos moldes apresentados pela metodologia da abordagem biográfica, está a ser simultaneamente o protagonista e o investigador de sua própria história.

A importância desta abordagem está justamente nesta duplicidade de funções. A compreensão e privança das experiências que levaram à formação da pessoa durante a sua história com a sua validação externa, e a capacidade da ocorrência de uma consciencialização recursiva, ou seja, o indivíduo "forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida", dá-se "a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação" (Nóvoa, 2010, p. 168).

É neste sentido que a utilização da abordagem biográfica realizada através das entrevistas biográficas nos permite as respostas à pergunta "como se formaram os professores de arte e como formam os seus alunos para a transformação social?". Se bem que para o presente trabalho se tenha utilizado o método biográfico como estratégia investigadora, o decorrer do mesmo suscitou momentos de formação em que os entrevistados tomaram

consciência, por si mesmos, da formação que ocorria durante a resposta aos temas da entrevista.

A entrevista é uma metodologia de investigação no seio das ciências da educação que, segundo Afonso, "constitui uma das formas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista" (2005, p. 97). Consiste numa interação verbal entre entrevistado e entrevistador e são classificadas em estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, dependendo do grau de fidedignidade a um guião pré-estabelecido e a certas normas de recolha e tratamento de dados. Bogdan & Biklen (1994, p. 134) apontam que "(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo".

Nas entrevistas estruturadas, os entrevistados respondem às perguntas estipuladas num guião, pela ordem destas, dentro de limites estabelecidos e dirigidas totalmente pelo entrevistador. Nas entrevistas não-estruturadas, o diálogo recai em temas muito gerais, não havendo perguntas específicas e serve a capturar os significados que o entrevistado dá a determinados contextos, deixando-o livre de seguir o discurso na direcção que bem entender.

Numa síntese entre ambas, a entrevista semi-estruturada situa-se num ponto intermédio entre as últimas duas, onde os temas são os temas da pesquisa do projecto de investigação. Este tipo de entrevista promove também a reflexão dos entrevistados, permite-lhes escolher itens de discussão que mais relevantes lhe pareçam, permite uma grande liberdade de expressão, mantendo, no entanto, a linha de investigação sempre presente e permitindo ao investigador uma coerente recolha de dados pertinente aos temas a ser investigados.

No caso do presente trabalho, optou-se pelo modelo de entrevista semi-estruturada pois quiseram-se manter bem claras as questões pertinentes aos eixos de análise e, ao mesmo tempo, permitir a possibilidade de recolha de dados inesperados, da construção de sentidos por parte dos entrevistados face às perguntas colocadas.

Tendo em conta que procuramos compreender como se formaram os professores de arte e como eles formam os seus educandos, utilizámos a entrevista biográfica como método de recolha de dados porque suas características permitem respeitar a individualidade e os significados pessoais que cada entrevistado dá às perguntas directrizes desta pesquisa. Procuramos com este método obter informações que relatem um processo de formação e que

nos proponham "uma compreensão dos factores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida" (Finger, 1988, p. 84).

A base teórica que sustém a pesquisa biográfica responde a uma questão de constituição individual pertinente à antropologia social: como é que os indivíduos se tornam indivíduos? Esta pergunta cria uma teia de relações entre o sujeito e seu ambiente físico, cultural, histórico, político, entre o sujeito e as representações que faz de si próprio, entre o sujeito e as suas relações com os outros e entre o sujeito e a dimensão temporal da sua existência (Delory-Momberger, 2012).

Para Delory-Momberger (2012), a singularidade da pesquisa biográfica aponta para o facto de procurar uma singularidade individual mas não estanque, fabricada juntamente com o ambiente social no momento em que este informa, enquadra e fornece os materiais de construção necessários à construção da própria pessoa. O indivíduo é assim considerado um ser ao mesmo tempo social e singular. Ainda para Delory-Momberger, a questão da temporalidade é uma característica que diferencia a entrevista biográfica de outras abordagens disciplinares que favorecem a subjectividade e a experiência individual. A entrevista biográfica toma em conta a "temporalidade biográfica da experiência e da existência" (2012, p. 524), o que permite ao indivíduo a percepção de como o tempo em que determinado evento ocorreu, e consequentemente, o ambiente temporal do momento, é parte do processo formativo de uma determinada experiência de vida. Permite uma postura de "antes e depois" com também apontada por (Josso, 1988) que de uma posição hermenêutica permitem a reflexão sobre o que se fez e o que se pensou em determinado momento numa lógica narrativa como se a vida de uma história se tratasse onde o sujeito vive cada instante de sua vida como o momento de uma história, momento esse formatado por um início, um meio e um fim, numa continuidade de momentos que constituem a totalidade de uma vida. Assim, o resultado da entrevista baseada na metodologia biográfica não apresenta apenas uma descrição do acontecido, não é uma biografia, mas apresenta o resultado de um processo de interpretação, compreensão e estruturação das vivências individuais de forma consistente.

Devido à suas características, a entrevista biográfica é parcial a métodos linguísticos de recolha de dados e oferece um lugar de destaque "à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais directa com a dimensão temporal da existência e da experiência humana" (Delory-Momberger, 2012, p. 525). O "falar de si" utilizando variadas

formas de discurso, descritivas, explicativas, argumentativas, avaliativas, e sua pluralidade de utilização, ajudam o sujeito a sistematizar seu discurso, permitindo cristalizar as temáticas e as hierarquias de valores.

A finalidade da entrevista biográfica é, segundo Delory-Momberger (2012), o "colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência" (p. 526). Sendo que a construção da pessoa como pessoa é sempre o resultado de uma influência recíproca entre as suas acções e o ambiente no qual estes se inserem, no tempo e no espaço, e a narrativa é a maneira como as pessoas podem mostrar aos outros e a si próprios os processos e maneiras pelos quais se construíram, a entrevista biográfica almeja entender a constelação única de "fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular" (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

### **3. Participantes E Considerações Éticas**

A pesquisa científica serve como base para grande parte da aquisição do conhecimento humano. A ética profissional do investigador em ciências da educação inclui "um conjunto sistematizado de orientações essenciais para a investigação, reflexão e acção profissional" (SPCE, 2014, p. 4) que se requerem do cientista em virtude de seu compromisso com a construção colectiva da ciência como um património sócio-cultural. Nestes termos, o investigador visa contribuir para a construção coletiva da ciência e a apropriação colectiva de seus resultados, ou seja, deverá "actuar sempre segundo princípios de transparência e de responsabilidade social, de modo a assegurar que o conhecimento produzido no âmbito da sua área de especialidade possa ser usado em prol do bem comum e do benefício das pessoas" (SPCE, 2014, p.15), e, contemporaneamente, promover as circunstâncias para que a sua pesquisa se efectue de maneira a promover o bem estar, individualidade e privacidade dos entrevistados fornecedores dos dados.

Para ajudar a direccionar a tal, os Comitês de Ética regulam as normas das pesquisas visando garantir respeito e prevenção de danos criando referenciais de boas práticas que passam a constituir "um contributo incontornável e um novo impulso à dignificação e

valorização do trabalho da nossa comunidade" (SPCE, 2004, p.4) de investigadores em Ciências da Educação

Nesta investigação adoptou-se uma postura ética pertinente, baseada nas orientações propostas pela Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação de Setembro de 2014 e da Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação (CEIEF) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa de Março de 2016. No momento prévio à realização das entrevistas tivemos o cuidado de solicitar o "consentimento informado" (SPCE, 2014, p.7; CEIEF, 2016, par. 3), e de estabelecer uma relação empática e de confiança com os participantes, no sentido de assegurar um total à-vontade aos entrevistados e criar um ambiente propício ao discurso espontâneo, com o intuito de que os participantes nas entrevistas pudessem dar livre andar ao seu discurso, e para que pudessem exprimir livremente as suas opiniões, ideias e julgamentos, seguindo o princípio partilhado também pelos investigadores de que "a relação com os participantes da investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único" (SPCE, 2014, p.7).

Os participantes nas entrevistas foram informados sobre as questões de ordem ética. Em primeiro lugar, quando foram contactados inicialmente para auscultar a sua disposição de participar na entrevista. Nesta altura foram informados sobre os objetivos do estudo e da entrevista e, de forma geral, sobre as medidas que adoptaríamos para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a protecção de dados. Em segundo lugar, aos indivíduos que decidiram participar no estudo, foi-lhes, garantido o anonimato e confidencialidade, visto que, como recomenda a SPCE, "os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais" (2014, p. 8). Foram apresentados novamente os objectivos do estudo, delineada a metodologia e objectivos da entrevista, ressaltando que a transcrição desta deveria ser revista pelos entrevistados para seu aval ou edição. Os participantes foram claramente informados dos seguintes parâmetros, baseados nos pontos do parágrafo D da CEIEF (2016, p. 9153), com os quais concordaram e deram sua autorização oral que ficou registada no início da gravação:

- Os nomes dos participantes seriam mudados para nomes fictícios, inventados pelo entrevistador.

- Seriam omitidas todas e quaisquer referências que permitissem, ainda que indirectamente, identificar os participantes.
- O nome da escola seria substituído por "Escola" ou "Academia" ou "Instituição".
- O nome do país de origem da escola seria substituído por "um país do norte da Europa", sendo esta classificação aceite como suficientemente vaga para garantir o anonimato.
- Os dados seriam usados somente para efeitos do presente estudo com exclusão de qualquer outro.
- Existiria a necessidade de ler e a possibilidade de editar a entrevista transcrita para remover dados que possam parecer identificadores.
- A entrevista gravada seria destruída uma vez transcrita.
- Os dados seriam tratados exclusivamente pelo investigador.
- A totalidade dos dados recolhidos, escritos ou em suporte digital, referentes a esta pesquisa seriam destruídos dois anos após a conclusão do presente trabalho.

Com estes procedimentos quis-se garantir e promover a total liberdade de expressão dos entrevistados assim como o seu conforto e integridade. As entrevistas decorreram num ambiente amigável, descontraído e informal, sempre resguardadas do público, quer em salas privadas da Academia, quer em casa dos participantes, não havendo terceiros presentes.

Para este estudo, não há que se falar em representatividade ou mesmo amostra, visto que “na investigação interpretativo-fenomenológica, a preocupação é a de seleccionar as unidades de investigação, em função de critérios de ‘compreensão’ e ‘pertinência’; e a representatividade destes estudos é apenas uma representatividade sociológica, casuística” (Amado, 2014, p. 130).

Os entrevistados fazem parte da esfera de conhecimento do investigador por este ter trabalhado na referida instituição por um período intermitente de dez anos, o que facilitou a relação de confiança e empatia, necessária durante a realização da entrevista. Tomaram-se ainda em conta dois critérios pertinentes para a escolha dos entrevistados:

1. Tempo de permanência como professor na Academia. Visto tratar-se de uma pesquisa sobre formação dentro da escola, optou-se por escolher candidatos com mais de 25 anos de trabalho na Academia, parecendo este tempo suficiente para cobrir mudanças de

órgãos directivos, mudanças políticas e sociais, e mudanças de práticas educativas. Todos os entrevistados tiveram a experiência de trabalhar na escola sob a direcção de, pelo menos, três Decanos diferentes.

2. Dedicção ao campo de ensino de cada um deles. Escolheram-se candidatos que são respeitados por seus pares e pelos alunos, e que, ao longo do tempo foram desenvolvendo e consolidando a sua produção artística com sucesso, no seu país e fora dele, paralelamente à prática de ensino na Academia.

Neste ponto do nosso trabalho quisemos explicitar a nossa posição em relação às considerações éticas propostas pela Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, focalizando certos pontos pertinentes às entrevistas biográficas realizadas para obtenção de dados de pesquisa e análise da presente investigação, e as razões que nos levaram a escolher os participantes em questão.

#### **4. Tratamento de Dados**

Com o propósito de melhor compreender como se formaram os professores de arte e como formam os seus alunos, numa perspectiva de entrevista semi-estruturada, elaborou-se um guião de entrevista com algumas perguntas directrizes que, como explicam Quivy e Campenhoudt, são "uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado" (1992, p. 194). Os autores admoestam que o investigador "não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob formulação prevista e que, tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier" (p. 194).

O guião orientador abordou três pontos chave: formação dos educadores antes de trabalhar na instituição, formação dos educadores dentro da instituição, e, maneiras como os educadores formam seus alunos para a práxis social. Para isso puseram-se as seguintes questões para o primeiro ponto: Gostaria que me falasse brevemente sobre o seu percurso educativo antes de entrar como professor para a instituição. Houve algum ou alguns momentos mais significativos nesse percurso? Que pessoas mais o marcaram no seu tempo



de aprendizagem? Lembra-se de algum momento importante que tenha marcado uma transição no seu percurso? Que aprendizagens realizou? Como pensa ter realizado as suas aprendizagens?. Para o segundo ponto, as questões foram as mesmas com a inclusão de: Que tipo de formação lhe foi oferecido/proposto pela escola? Como veio trabalhar para a instituição? A instituição informou-o/a sobre os valores da mesma? Concorde com os valores da escola?. Para o terceiro ponto puseram-se as seguintes questões: Prepara os seus alunos para uma actuação na sociedade? Como? Transmite os valores da escola aos seus alunos?

Para além destas questões, o entrevistador tomou a liberdade de fazer outras fora do guião, com a intenção de melhor compreender a posição dos entrevistados face às linhas principais da pesquisa e também para criar o à-vontade necessário a respostas que os entrevistados não quisessem partilhar no início da entrevista. Face a uma relutância geral dos entrevistados em individualizar pessoas ou situações específicas, o entrevistador tentou por meio da partilha de exemplos pessoais e da constante lembrança de que não iriam ser nomeadas pessoas ou lugares, criar um ambiente propício à exposição dessa informação e da livre expressão pessoal, o que foi parcialmente conseguido. Com a excepção da já referida relutância inicial em nomear pessoas ou situações específicas, os entrevistados sentiram-se à vontade com o processo da entrevista e com a sua gravação, não mostrando quaisquer reservas seja na recolha, no tratamento e no processamento dos dados.

Feitas as transcrições, estas foram enviadas aos entrevistados para seu conhecimento e edição caso estes o achassem necessário. Em dois dos casos foram corrigidas palavras pontuais do texto, noutra caso não foi feita edição alguma, e nos restantes dois foi feita uma edição sumária de ou dois parágrafos, sem mudança de sentido original do texto. Visto as entrevistas terem sido feitas em inglês e transcritas na mesma língua e ser o presente trabalho efectuado na língua portuguesa, o investigador assumiu a livre tradução, com respeito pelo significado original da transcrição, das unidades de registo utilizadas no presente trabalho.

Tendo em conta de que não existe uma maneira única de fazer a análise de conteúdo, e que o manuseamento de dados qualitativos é, segundo Afonso, um processo "moroso e reflectivo" (2005, p. 118), procurámos, para melhor facilitar a análise e interpretação dos dados recolhidos, estruturar um sistema de categorias, onde cada uma é o que Bardin define como a "unidade de significação que se liberta naturalmente" (1979, p. 105) do discurso dos entrevistados.

Elaborou-se uma grelha de análise baseada nestas categorias que, a priori, foram centradas nos eixos de análise condutores do guião e, depois da leitura das entrevistas, nas unidades emergentes (Bardin, 1979), visto que "a formatação do dispositivo não é prévia ao tratamento do dados" (Afonso, 2005, p. 118), o que suscitou a criação de novas categorias previamente inexistentes. Surgiram assim as seguintes categorias de análise: sujeito, pessoas, contextos, momentos, motivação, estratégias de aprendizagem, propostas de formação, e estratégias de ensino. Essa grelha permitiu a facilidade de articulação entre o material empírico qualitativo e a informação teórica apresentada no enquadramento para que, como sugere Afonso, se mobilizem "estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto." (2005, p. 118). Este novo texto, conteúdo do próximo capítulo, é assim uma "construção interpretativa singular" (p. 118) resultante da interação entre o material empírico e o olhar individual do investigador.

A corrente teórica das "histórias de vida" e as entrevistas biográficas propostas por Pierre Dominicé (1988) e Christine Josso (1988), numa perspectiva de auto-inspecção, propuseram uma ferramenta de conhecimento pois se ao investigador permite "compreender as pessoas" (Josso, 2005, p. 115), então permite também às pessoas de se compreender a si mesmas permitindo-lhes desenvolver e aprender.

### **CAPÍTULO III - FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DE PROFESSORES DE ARTE**

Este capítulo apresenta a análise dos dados recolhidos sobre o processo de formação de professores de arte, no papel de educadores de adultos, e em que medida procuram fomentar a práxis social, junto dos seus alunos, enquadrados numa instituição do ensino superior que defende a práxis social na sua missão. Os dados empíricos analisados foram recolhidos por meio de entrevistas biográficas efectuadas a cinco professores de arte da Academia Nacional das Artes, de um país do Norte da Europa, e a sua análise consubstanciada nos elementos teóricos explicitados no primeiro capítulo do presente trabalho. O tratamento e a análise dos dados empíricos permitem responder à pergunta orientadora da investigação: Como se formaram os professores de arte e como formam os seus alunos para a transformação social? Para compreender o processo de formação dos professores de arte entrevistados foi necessário a elaboração de um conjunto de perguntas para orientação das entrevistas. As perguntas foram as seguintes: Gostaria que falasse sobre os momentos mais significativos no seu percurso de formação? Que pessoas mais o marcaram no seu tempo de aprendizagem? No seu percurso de vida, registaram-se momentos importantes que tenham marcado uma transição no seu percurso? Que aprendizagens realizou nesses momentos? Como pensa ter realizado as suas aprendizagens? De que forma propõe aos seus alunos a prática para a transformação social? A resposta a estas perguntas forneceu o material empírico que agora nos permite apresentar a análise. A análise é orientada para duas questões: Como se formaram os professores de arte? Como formam, os professores de arte, os seus educandos? A análise focada nestas duas questões permite compreender o modo como as pessoas entrevistadas deram valor a determinados contextos, pessoas e momentos da sua vida, como elaboraram as suas aprendizagens, de que forma estes elementos determinantes na sua formação influenciam o seu entendimento da formação dos seus educandos.

### **1. Percursos individuais de professores de arte.**

Com a análise das entrevistas não pretendemos apresentar uma generalização de factos, mas sim tomar em consideração a singularidade de cada relato e notar algumas das similitudes existentes entre eles no que toca ao processo de formação apresentado conceptualmente dentro do parecer do campo da formação de adultos.

Para um melhor enquadramento e compreensão dos percursos de vida de cada entrevistado, apresentamos em seguida uma síntese individual do seu curriculum profissional.

Isabel - natural do país onde reside e trabalha, frequentou a escola básica e, mais tarde optou pelo liceu artístico, contra a opinião da família, sobretudo do pai, que achava o campo das artes uma inutilidade e perda de tempo. Tendo completado os seus estudos no seu país de origem, frequentou um mestrado em arte nos Estados Unidos. Voltando ao seu país natal, ingressou na Academia Nacional de Arte como educadora onde assumiu diversas posições profissionais ao longo do tempo. Professora, directora de curso e tutora, é uma das mais conhecidas personalidades dentro da Academia e fora dela, devido ao seu trabalho artístico de projecção nacional e internacional. Uma pessoa atenta, com grande capacidade de escuta e minuciosa nas palavras que usa ao falar com os alunos. É uma das pessoas que mais acredita e promove a internacionalização, seja dos alunos, seja da escola, em si. O seu trabalho de ligação com outras academias, dentro e fora do país, deu-lhe a possibilidade de criar uma rede de contactos académicos de grande valor para o departamento onde lecciona e para a Academia em geral. Com mestrado em arte, fez a sua formação como professora de arte no interior da Academia. Tem mais de quarenta anos de trabalho como educadora e, nos seus poucos tempos livres, dedica-se a projectos comunitários de jardinagem citadina, numa perspectiva de desenvolvimento local e sustentável.

Daniela - Natural de um país do leste europeu, no tempo do antigo Bloco Comunista, estudou desde cedo em escolas de arte, muito exigentes e clássicas. Foi obrigada a deixar o seu país natal por questões políticas e de guerra, ainda na adolescência. Ao mudar para o país onde mais tarde se fixou, descobriu que a escola de arte nesse país seguia linhas educativas completamente opostas ao do seu, onde a liberdade de expressão artística tomava primazia em relação à perfeição técnica. Professora e tutora na Academia, ministra a disciplina mais directamente relacionada com arte útil e políticas públicas da arte contemporânea - arte em espaços públicos. Pessoa calma, gentil e recatada, muito sensível a problemas sociais e apologista de liberdade e individualidade no seu termos mais absolutos, ensina a usar a arte como método de acção na sociedade e é muito amada pelos estudantes que vêm nela quase uma colega. Como professora na academia há mais de quarenta anos,

instiga os alunos a desenvolver uma expressão artística singular centrada em opiniões fortes e fundamentadas.

Luís - Formado como artesão, prateiro e técnico de oficina metalúrgica, é uma pessoa que, sempre que pôde, se afastou da educação formal, preferindo a aprendizagem experiencial, com mestres e colegas. No fim da sua aprendizagem técnica licenciou-se em Artes Aplicadas na Academia onde hoje trabalha, há mais de quarenta anos. Professor de técnicas e estética e tutor, é talvez o mais disponível professor da escola, sempre pronto a ajudar todos e quaisquer alunos ainda que de departamentos que não o seu, que continuamente o vão procurar para uma ajuda no trabalho, ou uma palavra amiga. A sua simpatia e bom-humor são contagiantes e é uma voz de peso nas reuniões de professores respeitantes ao funcionamento da escola. É defensor da formação contínua no local de trabalho, através do diálogo entre colegas e transmissão de conhecimentos livre e transparente.

Antónia - Natural do país do norte da Europa onde vive e trabalha, tem influências culturais marcadamente britânicas por ter passado grande parte da sua adolescência em Inglaterra. É licenciada em literatura comparada e mestra em arte. Professora e tutora durante vários anos, prepara-se actualmente para a posição de directora de curso. Tem formação pedagógica anterior à entrada para a Academia e é conhecida pelo seu pragmatismo e clareza de comunicação. Segue os alunos individualmente e dá cursos que abrangem vários departamentos da escola. Muito sensível a problemáticas da educação em geral, e da educação através das artes, tenta criar condições para um constante desenvolvimento a nível da preparação e formação de professores. Numa instituição que, dentro do país, já é considerada inovadora e contemporânea, ela critica o seu classicismo, sobretudo o dos professores mais antigos da Academia, e promove a melhoria do ensino no departamento investigando e aplicando as mais recentes tendências e metodologias educativas.

Elvira - Entrou para a escola de arte logo após o seu período escolástico. Artista dinâmica e prolifera no seu território nacional, especialista em gestão e marketing, qualidades que aprendeu com o seu pai, gestor de empresas. Viveu a sua adolescência e início da idade adulta nos Estados Unidos da América, tendo regressado ao país natal por opção pessoal e

oportunidades de trabalho. Foi, por mais de uma década, directora de uma conceituada galeria de arte contemporânea, o que lhe possibilitou conhecer bem o meio das artes em termos económicos e profissionais. Entrou para a Academia como professora e tutora a tempo inteiro dez anos depois de já ter leccionado esporadicamente na mesma instituição, tendo mais tarde sido eleita directora de departamento. Detentora de um mestrado em arte e design, é uma pessoa expansiva, muito loquaz e grande contadora de histórias. Especialista em gestão de fundos e recursos humanos gere os subsídios estatais a nível do departamento e convida colaboradores e professores de grande qualidade, nacionais e estrangeiros para leccionar no departamento como professores convidados, enriquecendo o leque de opiniões e informação à disposição dos alunos e dos colegas de trabalho.

## **2. Processos de formação – a importância do formar-se**

A palavra formação apresenta uma ambiguidade semântica, pois, como explica Josso (1988), "designa tanto a actividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado" (p. 37). Esta dualidade confunde, na medida que "o conceito utilizado não permite distinguir a acção de formar, da acção de formar-se" (p. 37). No corrente trabalho, propomos a junção destes significados, tomando em conta que "formar-se" e "formar", é, para os entrevistados, um processo único e indivisível, porquanto, no seu discurso dão conta de um processo formativo que resulta de uma síntese das influências dos outros, dos contextos e da sua apropriação individual. "*Tentei e falhei*", diz a Antónia com um sorriso de satisfação estampado no rosto, ao falar de como se tornou a educadora que é hoje, em que o "falhar" faz parte de um processo de descoberta e de formação, desde o início da sua vida, até hoje. O processo formativo começa desde o momento em que nascemos e continua durante toda a vida, sendo um processo de criação dinâmica da própria realidade, em confronto connosco mesmos, com os outros, e com o mundo. É um processo de atribuição pessoal de sentido a ocorrências na vida, onde "falhar" está associado ao erro, mas também à aprendizagem. Canário (2013) fala na necessidade de obter consciência da importância que o erro tem na construção do conhecimento e aponta que os sistemas de ensino estão, de uma forma geral, inseridos numa cultura que despreza o erro, porque a importância é dada aos resultados - respostas certas - em detrimento dos processos. Nestas premissas, admoesta que

"esta centração nas respostas e, sobretudo, na "boa" resposta, conduz a penalizar sistematicamente o erro, em vez de o considerar inerente a um processo de experimentação e de aprendizagem" (p. 99). Para este autor (2015), a "penalização do erro" desvaloriza a "experiência dos aprendentes" (p. 41). No entanto, errar é uma das componentes fundamentais no processo de construção do conhecimento, é uma variável que acompanha o próprio processo educativo, pois impulsiona o sujeito a procurar novos caminhos para a resolução de problemas, novas formas de acção, novas descobertas, impele à criatividade. Errar e reflectir sobre o erro, criando novas alternativas, é um caminho de construção de saberes e competências.

## 2.1. Momentos significativos e formação

Para Illich (1985), "a aprendizagem é a actividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não resulta da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas" (p. 52). Veremos em seguida algumas destas situações significativas, ou momentos no processo educativo, dos entrevistados e a sua percepção sobre os mesmos e de que forma fizeram parte da sua construção como os educadores que hoje são.

Quando interpelados sobre momentos importantes no seu processo de formação, os entrevistados referiram que não os houve e que todos os momentos foram igualmente importantes, tendo a formação sido um processo gradual e contínuo.

Daniela, questionada sobre um possível momento específico que a tenha marcado responde, *"acho que é contínuo, não houve um momento especial"* Com estas palavras, consubstancia o que aponta Canário (2013) que a formação experiencial é um processo contínuo. Contudo, quando o entrevistador explicitou resumidamente o conceito de "momentos-charneira" (Josso, 1988) numa perspectiva de antes e depois, de algo que na vida, a partir de um certo ponto passa a ser diferente, os relatos mudaram. Assim, e depois disso, a mesma entrevistada confidencia que *"Eu não sonhava ser professora. Foi nessa altura, porque eu estava a trabalhar como assistente e depois... bem, foi uma altura triste nesta história... e eu tive de mudar de país. Passei a ensinar, mas não era o meu sonho, não era o meu plano"*. demonstrando que a formação passa também pela incorporação de coisas não



previstas, levando o sujeito a uma confrontação consigo mesmo e onde a "descontinuidade da vida impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas" (Josso, 1995, p. 44), como no caso da Daniela que teve, por força-maior de deixar o seu país natal com a família para procurar um lugar longe da repressão e violência do seu sistema político da altura. Estas transformações não esperadas operam, segundo Josso (1988) um momento de clivagem, apelidados de "momentos-charneira" que são "momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou mudança de estatuto social, e/ou relações humanas particularmente intensas, e/ou acontecimentos sócio-culturais (p. 44).

A Antónia fala-nos de uma peripécia que lhe aconteceu e que mudou "*permanentemente*" a sua autoconfiança como professora. Foi quando era assistente de um professor no Reino Unido e conta, "*um dia, vi uma aluna esmagar a mão com uma bigorna, sim, horrível... mas eu consegui ficar calma e pensei, ok, sei o que fazer, sei o que fazer, sei o que fazer*". A maneira como ela se comportou perante uma situação de emergência fê-la, mais tarde, ao avaliar o sucedido, congratular-se e ver-se como uma pessoa que é capaz de enfrentar qualquer situação e refere que "*a partir daí, trago essa confiança comigo. E não só como professora...*". Esta consciencialização, feita por uma aprendizagem adquirida por observação e por uma vivência situacional, permitiu-lhe, para além da aquisição de uma competência, a generalização dessa competência a outras esferas da sua vida.

A Isabel conta como um dia, numa pausa entre aulas, e num período que muito se questionava sobre a importância de ensinar as artes, "*um colega disse-me, sabes, não é tanto o trabalho que faço que é importante no mundo, é mais com escolho viver a minha vida*". "*Fez-se luz!*", diz ao investigador, mimando espanto e surpresa. Esta afirmação vem coadunar-se com a ideia de incorporação e apropriação. Isabel decorre o seu relato afirmando que "*a partir dessa altura nunca mais questioneei o meu trabalho*", foi um "*momento de clareza, que me deixou muito feliz*". Ela percebeu que o que ela aprendeu podia ser útil e isso constituiu um momento decisivo para o seu trabalho e para a sua vida. Esse momento, para Isabel, instigou uma reformulação da sua maneira de pensar (Josso, 1988).

Elvira, por seu lado, menciona dois momentos importantes para a sua formação, que nos parecem elucidativos para fundamentar a lógica de antes e depois proposta por Josso (1988). O primeiro, ao relatar que se lembrava

*de um momento específico na escola, onde fiz um desenho e mostrei-o a quatro professores diferentes e todos eles tinham um opinião diversa sobre que era bom e mau.*

*Para mim foi despertador. Concluí que cada um de nós deve estar com os ouvidos abertos a outras opções, mas ao mesmo tempo, confiar nas nossas.*

Este conhecimento *"não foi uma coisa nova, eu podia até já ter tido este conhecimento, mas aquele momento específico foi certamente especial... parece que fiquei com isso gravado até hoje"* e *"proponho isso aos meus alunos"*. A utilização, no relato, da palavra "despertador" evidencia a consciencialização de uma descoberta que, como explicita Josso (1988), nos faz formar *"quando integramos na nossa consciência e nas nossas actividades aprendizagens, descobertas e significados efectuados de maneira fortuita ou organizada"* (p. 44).

O segundo destes momentos importantes para a formação de Elvira é-nos apresentado ao contar que sempre se deu bem com os alunos e que se sentia como colega deles, uma companheira, até porque ela e os alunos eram praticamente da mesma idade, até que um dia, ao trabalhar um tema na aula, houve uma altercação com um aluno que a fez *"parar e pensar"* e conta, *"Tive aquela súbita percepção de que sou a professora, não sou uma companheira. Eu não me lembro exactamente porquê, mas lembro-me que foi muito claro que eu tinha que ter um tipo de abordagem diferente"*. A partir daí ela continuou a cultivar a amizade com os alunos mas criou uma separação entre a vida privada, sua e deles, e a vida escolar, referindo que *"foi tudo para melhor, senti-me verdadeiramente profissional, eh, eh..."* conclui com satisfação. Esta ideia de separação entre a vida profissional e privada é-nos lembrada por Nóvoa (2002) quando afirma que o professor é uma pessoa e que *"urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos profs apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida"* (p. 57) pois a formação constrói-se *"através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"* (p. 57). Do discurso de Elvira podemos notar a existência de um momento específico, um ponto de partida para uma reorganização, não só de trabalho mas da própria vida em si, como momentos de regulação. Dominicé (1988) fala desta ideia ao caracterizar estes momentos considerados de charneira como *"momentos de regulação"* que *"reorientam a existência segundo uma decisão largamente amadurecida, que pode impor-se bruscamente"* (p. 152). Podemos ainda observar que acontecimentos na esfera profissional podem ser generalizados para outras esferas da vida. Para Dominicé (2006) A vida

profissional, por si, não leva à "estruturação da existência, assim, o percurso biográfico é perturbado e projectado, a despeito dela, no futuro (p. 347).

Quisemos evidenciar ao longo deste ponto que no processo formativo individual existem, amiúde, momentos de determinante importância que suscitam uma divisão temporal entre algo que estava a acontecer de determinada maneira e algo que passou a acontecer de maneira diferente. Josso (1988) apresenta-nos esta ideia ao comentar que

tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários "factos" considerados formadores. A articulação entre estes períodos efectua-se em torno de "momentos-charneira", designados como tal porque o sujeito escolheu - sentiu-se obrigado a - uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar" (p.44).

## **2.2. Contextos de formação - da educação bancária à problematizadora**

Gaston Pineau (1988), ao apresentar-nos na sua teoria tripolar da formação o conceito de ecoformação, propõe que uma das modalidades de aprendizagem provém da imersão no ambiente que nos rodeia, numa "interação entre organismo e meio-ambiente" (2012, p. 95). Veremos agora alguns desses contextos de formação e de que modo influenciaram a formação dos entrevistados.

Nos relatos sobre o processo formativo nenhum dos entrevistados mencionou a escola primária como contexto referencial, destacaram apenas o percurso na escola secundária e na universidade. Mesmo depois de instigados pelo entrevistador a encontrar memórias de contextos anteriores, referiram sumariamente que não houve nenhuns de importância que os tivessem marcado até à sua juventude e começaram a explicitar os factos importantes para a sua formação em momentos e contextos associados à juventude e à idade adulta.

Um tema recorrente no período da adolescência é a escola, mais especificamente, a maneira como encaram a rigidez do sistema educativo formal e a sua vontade de superar o modelo escolar tradicional, razão que em muitos casos, justifica a opção pelo ensino das artes, numa alternativa mais informal, mais libertadora do sujeito, ou seja, numa perspectiva de educação problematizadora (Freire, 1987). As biografias revelam o antagonismo vivenciado entre a experiência pessoal na escola, alicerçada na forma escolar tradicional, e a

experiência profissional enquanto professores de arte, centrada na educação problematizadora e no modo de trabalho pedagógico centrado no aprendente e nos professores como produtores colectivos de saberes, num formato interactivo-reflexivo (Demailly, 1992). As falas dos entrevistados expressam esta dualidade de experiências e a sua visão crítica da forma escolar tradicional. Nos relatos que se seguem, podemos observar como os diferentes modos de trabalho pedagógico influenciaram as experiências dos entrevistados, como alunos, a ponto de estes, ao aprender pela negativa, escolherem modelos de trabalho diametralmente opostos aos quais tinham sido submetidos, agora que é a sua vez de serem professores.

Antónia estudou História e Literatura na Universidade de uma cidade da costa oeste de um país do norte da Europa e compara as duas metodologias de ensino, que traduzem modos de trabalho pedagógico diferenciados, quando fala da sua experiência em dois contextos formativos diferentes, a Universidade e a Academia de Artes: *"Especialmente, vindo da universidade, onde tens livros, onde esta é a lista de leitura, onde isto é o que tens que aprender... No fim há o exame e podes saber as respostas ou não saber as respostas. Na Academia não há uma resposta certa, não há uma resposta errada, tens de tirar as coisas de algures dentro de ti. E se perguntavas "Onde está o livro? Mostra-me o livro onde posso ir ver isso... Nem sempre há um livro"*.

Esta dualidade é evidente quando, por um lado, Charlot (2014) nos apresenta a base de toda a educação escolar formal como "aprender a ficar sentado sem se mexer, durante bastante tempo, ou seja, aprender a domar o seu corpo, a sua espontaneidade, os seus desejos" (p. 87). De seguida, "ensinam-se disciplinas, isto é, conjuntos de saberes sistematizados cujo primeiro objectivo é disciplinar " (p. 87). Por outro lado, temos o ideal de Illich (1970) que propõe que "a mais radical alternativa para escola seria uma rede ou um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses (p. 34), facto que ocorre, dentro das suas poucas limitações curriculares, na Academia de arte onde Antónia estudou e hoje lecciona. A imersão num ambiente de estudo onde pessoas com os mesmos interesses, alunos e professores, se encontram para partilhar conhecimento fez do seu tempo de aprendizagem um modelo para o que Antónia agora propõe como professora.

Para Isabel, a escola foi uma *"prisão"* onde *"as coisas ou eram absolutamente boas ou absolutamente más e, como estudantes, tentávamos satisfazer esses critérios, o que era muito difícil"*. Isabel descreve a escola nas linhas propostas por Freire (1987) ao falar de

educação bancária onde o professor é mestre e soberano de toda a informação, e onde os alunos são meramente depositários desta, escutando com atenção e repetindo para provar que a receberam correctamente. Impunha-se-lhe também a adopção dos valores dos professores, que deste modo se tornavam nos detentores da verdade, não deixando aos alunos a possibilidade de explorar ou escolher sentidos pessoais.

Isabel continua o relato, desta vez em tom mais feliz, dizendo que a Academia de Artes tinha um ambiente "*mais íntimo e pessoal*". Diz que nunca tinha tido a experiência de um tipo de ensino onde a escola e os professores tivessem uma "*atitude de interesse pelos alunos*", propondo um conjunto de circunstâncias culturais e sociais "*propícias à mudança*". Podemos observar a passagem de uma educação bancária a outra problematizadora (Freire, 1987), orientada no sentido da humanização, pois "*enquanto a prática bancária (...) implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade*" (p. 40).

Ainda neste seguimento da entrevista, Isabel diz que não eram só os professores, mas "*o conjunto de tudo*" que formava uma base de aprendizagem onde "*cada um era um ser único*" e onde se "*podia fazer tudo*", "*Era o lugar..., quando entrávamos pela porta... era isso mesmo! Olha, não sei explicar*". Aqui, juntamente com a ideia de educação problematizadora (Freire, 1987) que "*rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária*" (p. 39), acolhemos a importância do ambiente no processo educativo, mostrando que "*os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*" (p. 39).

No entanto, Isabel faz notar que ao ingressar no programa de mestrado em Arte na Academia, teve de aprender a adaptar-se a um novo modelo de ensino e enfatiza, "*no começo para mim, foi bastante confuso, na verdade*" mas então percebeu que "*era uma maneira maravilhosa de me abrir para as minhas ideias e que dentro de mim tinha muita experiência e experiência de vida que podia usar como inspiração para o meu trabalho. E então isso foi interessante*". A adaptação "*difícil*" a uma situação que Isabel sentia ser até libertadora, mostra que esta mudança, mesmo para melhor, requereu apropriação até fazer parte da realidade pessoal, o que aconteceu quando ela se apercebeu das qualidades que este novo ambiente possuía. Ela percebeu também que a sua bagagem experiencial poderia ser, e foi, base consciente para a sua formação a partir daí, e confrontada com este tipo de educação elucida com seu exemplo o que Freire (1987) aponta quando diz que "*quanto mais se*

problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio" (p. 40).

Para a Elvira foi a mudança de país que quebrou o formalismo na sua educação. Deixando o norte da Europa foi viver para os Estados Unidos da América e ingressou na escola de arte onde, contrariamente à sua experiência até ao momento, os professores "*ajudavam os alunos*", e onde tinha "*oportunidades de assistir a outras aulas, a possibilidade de escolher disciplinas não relacionadas com o meu campo de estudo*", o que ela achava "*muito estranho que assim fosse*" por se achar longe do modelo transmissivo de Lesne (1884) que era o do seu conhecimento ao frequentar a escola. A escola de arte propunha um ambiente de livre movimentação, onde parecia que "*a informação e o conhecimento estavam ali, ao alcance de todos*". Mais tarde, ao trabalhar na Academia de Arte como professora, refere a importância do ambiente de trabalho para a sua aprendizagem quando diz que "*estando num ambiente de ensino, aprende-se a melhor articular a linguagem e a mostrar as coisas de uma forma mais directa*", mais uma vez dando-nos a confirmação da importância do ambiente na formação. No seu caso, esta importância manifesta-se claramente quando, ao falar do amor pela sua profissão, se pergunta, "*Terá algo a ver com a minha educação desde criança? Talvez... sempre fui encorajada a fazer coisas com as mãos. Vivia num ambiente artístico, posava como modelo para artistas, mmmm. Era tudo muito bonito e eu achava que seria fantástico ter um estilo de vida assim*". Elvira reconhece a importância do ambiente que viveu na sua infância como formador do que hoje veio a ser e faz um paralelismo à situação vivenciada na academia de arte, confirmando a importância dos variados ambientes no seu processo de formação e da formação em geral. Mais uma vez temos um exemplo da importância da eco-formação referida por Pineau (1988) e de como esta é percebida por uma das entrevistadas.

Daniela frequentou uma escola vocacionada para as artes no seu país de origem, no leste da Europa, que nesse período atravessava um regime totalitarista. Diz que esta escola de arte seguia um sistema de ensino "*muito rígido e formal, semelhante à escola primária, se não mais dura*". Este sistema promovia a "*competição cerrada*" e implantava o "*medo de falhar*", "*era horrível*", comenta. A um certo ponto da sua vida, por razões a ela alheias, Daniela foi forçada a deixar o seu país e, com os pais, instalou-se no país do norte da Europa onde continuou a sua educação na academia nacional das artes. A este ponto da entrevista, Daniela contrapõe a experiência que teve com a educação anterior e fala com carinho da

vivida na academia no norte da Europa, dizendo que enquanto aprendia a língua do país onde agora se encontrava, comunicava com os outros "*quase sem palavras*" e que sentia-se na academia "*como numa segunda família*", tendo isso proporcionado uma aprendizagem mais acelerada da língua, costumes e "*valores do país*" que a recebeu. O meio ambiente que agora vivia proporcionou-lhe o bem estar e conforto emocional propícios à aprendizagem acelerada de uma nova língua posto que "a maioria das pessoas que aprendem bem outra língua conseguem-no por causa de circunstâncias especiais" (Illich, 1985, p. 27), envolvidas por circunstâncias emocionais consideradas positivas. Por outro lado, a estabilidade política e costumes democráticos do país para se onde transferiu proporcionara-lhe uma rede de amizades a que Daniela passou a considerar como família. Hoje, já professora, fala da Academia como "*um lugar onde coisas acontecem*", quase sem ser preciso fazer nada. Fala da "*imersão no ambiente*" como quase suficiente para uma aprendizagem completa, questão evidenciada por Pineau (1988) quando aponta a ecoformação (a influência dos contextos) como uma das dimensões do processo formativo.

As falas das entrevistas destacam a importância dos contextos de vida, nomeadamente, do contexto escolar, enquanto alunas e enquanto professoras, na sua formação. Destacam a rigidez e formalismo do modelo escolar tradicional que marcou o seu percurso académico, enquanto estudantes e, por outro lado, a abertura e flexibilidade do modelo educativo problematizador, que vivenciaram e vivenciam como professores na Academia de Artes. Tomando em conta a importância destes contextos para a formação, Dominicé (1988) refere que "a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual, os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida" (p. 60). É essa regulação que permite a constante actualização da realidade de cada indivíduo.

### **2.3. Pessoas significativas e formação**

Vimos anteriormente a relevância de contextos considerados importantes no processo formativo dos professores de arte. Dentro desses contextos, ou fora deles, surgem também pessoas específicas que foram marcantes para a formação destes professores de arte.

Essas pessoas citadas nas entrevistas, são, nas palavras de Dominicé, "frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência" (p. 55) e que "são evocadas na medida em que participam num momento importante do decurso da vida" (p. 56). Tendo em conta que o processo formativo é contínuo e desde a mais tenra idade, não é de estranhar que a família seja o contexto principal onde ocorrem as mais marcantes interações, por ser aqui que começa a socialização do sujeito. Dominicé, referindo-se às histórias de vida, diz que, na quase maioria dos relatos biográficos, "os pais são objecto de memórias muito vivas" (1988, p. 56) e que as memórias de relações estabelecidas com pessoas importantes neste contexto são, por vezes, "determinantes na orientação escolar ou profissional" (p. 56), como a seguir constataremos.

Antónia recorda com carinho o seu pai, professor de geologia muito conceituado e "*muito bom professor, inclusivo, aberto e nada arrogante*", características que ao longo da sua história diz ir notando noutros professores que admirava, e com as quais constituiu um conjunto de qualidades para "*criar a imagem do professor ideal*" que mais tarde lhe vai servir de modelo para criar a sua identidade de educadora, numa construção progressiva.

A Isabel fala do pai em termos jocosos ao contar que "*acho que tive sorte porque tive um pai que nunca percebeu o que eu estava a fazer... não acreditava nas minhas escolhas*". Dizia-lhe o pai, referindo-se ao percurso artístico, "*tu tens cérebro suficiente para ser secretária, porquê fazes isto?*". Para Isabel, um acto de revolta impeliu-a a fazer exactamente isso e conta, "*Sabes... fiz mesmo, e tive que me ensinar a sobreviver a todos estes questionamentos, porque não era nada agradável*". Com olhar longínquo recorda que "*fiquei na incerteza se conseguia sobreviver nos próximos meses, então tive que encontrar a minha própria motivação e pensar como falar com o meu pai, o que lhe dizer*". Esta parte do relato explicita como, muitas vezes a família é lugar de confronto, o que, segundo Dominicé (1988) "obriga a posições para nos afirmarmos e alcançarmos os nossos fins. Dela emanam modelos de papéis sociais e a imposição de normas de conduta de que é preciso libertarmos para melhor conseguirmos tomar a vida nas nossas mãos" (p. 59), o que Isabel conseguiu ao superar com sucesso este confronto num "movimento de emancipação através do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência" (p. 56).

A Elvira critica o pai, artista, e a mãe, artesã, por "*não terem tempo para se sentarem comigo*", no entanto, marcaram-na pelo "*deslumbramento que era ver as peças (deles) acabadas*". Com a avó "*aprendia costura e tricot*" e descobriu bem cedo a sua



vocação ao evocar que *"a um determinado ponto, tive a certeza que iria trabalhar como artesã"*. As aprendizagens realizadas no seio da família (o fazer) , a nível puramente informal, aliadas ao "deslumbramento" sentido (o ver fazer), ou seja, a uma forte componente emocional, no caso de Elvira, serviram como base para uma decisão de carreira futura, dando voz às opiniões de Dominicé (1988) quando fala sobre o que acontece dentro do contexto familiar e de como isso pode ser determinante para a futura escolha de uma profissão.

Já no período em que os entrevistados frequentaram a academia de arte como alunos, os relatos apontam para professores que tiveram grande influência ao longo do seu percurso estudantil. Estes professores foram marcantes não pelo que ensinam mas pela maneira como o fazem, pelas suas atitudes perante a escola e pela vida e pelas qualidades que demonstram.

Antónia, já consciente de um conjunto de qualidades que ela considera essenciais para se ser um "bom professor", menciona-as em duas ocasiões que ela considera marcantes para a sua formação. Nuns *"muito, muito bons professores"* na Universidade, que eram *"bons comunicadores, sabes...professores da "velha guarda" que adoram estar em frente a nós, que possuem muita informação de todos os tipos e de todos os lugares e que sabem como falar a um público"*, e o professor que mais a influenciou como educadora, que *"era assim, sabes...somos todos iguais, não há ideias más"*, coisa que *"para um aluno do primeiro ano foi muito importante"*. A Antónia demonstra aqui a sua intenção de ser uma boa professora e vai juntando, ao longo do seu caminho formativo, vários factores que observa noutras pessoas - qualidades, comportamentos, valores - dos quais se apropria para constituir em si e para si, o "professor ideal". Essa escolha, vem-lhe direccionada já desde a infância ao observar o pai e querendo apropriar-se de qualidades que ele possui, mostrando que *"o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda"* (Dominicé, 1988, p. 57).

Quando frequentava a escola de arte, a Isabel recorda um professor que muito a marcou porque *"conseguias perceber o que ele dizia porque ele conseguia contar uma história que podias traduzir para o teu próprio trabalho e perceber o que ele queria dizer"*. Isto trouxe-lhe o *"amor pela minúcia da linguagem"* e de como a utilizar em contextos formativos. Podemos aqui observar a aquisição de um gosto por, e de uma competência que não estava a ser directamente ensinada, mostrando a maior parte da aprendizagem não é necessariamente consequência da instrução formal, mas o resultado de uma relação do aprendiz com um meio ou com alguém que tem um sentido para ela (Gajardo, 2010).

Mais tarde, já no âmbito profissional, os entrevistados referem alguns dos seus colegas como adjuvantes da sua formação mas sublinham que também os alunos contribuem para este processo e que, sem eles, não poderiam ser o que são como educadores.

O Luís conta que *"quando fiz a minha educação artística tive professores que verdadeiramente me inspiraram"* não elaborando sobre um ou outro especificamente e não referindo mais a sua história formativa antes de entrar para a Academia como professor. A partir daí, no entanto, a sua loquacidade aumenta e é dirigida na sua totalidade para a importância dos colegas e dos seus alunos no seu processo formativo. Para ele, os colegas assumem uma importância fundamental nas suas aprendizagens, na sua formação profissional, no seu enquadramento social, na construção de si mesmo. Dos colegas diz enfaticamente que *"não aprendi deles, mas com eles"* o que nos remete seja para a ideia de heteroformação de Pineau (1988), seja para Freire (1987) que não se cansa de repetir que *"a educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B" mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele"* (p. 48). Os alunos são, por seu lado, fonte de contínuo desenvolvimento e aprende com eles porque *"têm maneiras de pensar baseadas nas suas vidas. Ok, e isso pode ser verdadeiramente revelador para um professor"*, porque *"eles são jovens e nós já não. O mundo deles está à nossa frente e temos de aprender com eles"*. Este relato apresenta um claro exemplo do pensamento de Freire (1997) quando este afirma que a aprendizagem do educador ao ensinar verifica-se *"na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer"* (p. 19).

Elvira, à semelhança dos outros relatos, diz que a sua formação como educadora adquirida na Academia, foi feita na partilha de conhecimentos com os colegas e com os alunos. Do outros, *"colegas e alunos... era uma coisa social"*, diz que *"cada um tem uma maneira diferente de ver as coisas, e esses pontos de encontro são importantes para o desenvolvimento de uma pessoa"*, e que os outros continuam-lhe a *"fornecer conhecimentos e a realização de que as coisas podem sempre ser melhores"*. Este discurso fornece-nos um exemplo centrado nas ideias de formação como socialização (Cavaco, 2013), na da aprendizagem com os outros, ou heteroformação, apresentada por Pineau (1988), e na ideia de inacabamento, apresentada por Freire (2002), como possibilitador de constantes melhorias,

já que, para este autor, "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (p. 24).

Neste ponto do nosso trabalho, observámos como os educadores perceberam a importância, função e resultados da convivência com determinadas pessoas e de que maneira isso influenciou mudanças de comportamento, tomadas de consciência e propostas para a acção. Se bem que, neste ponto, a ideia transversal a todos os relatos seja a do pensamento de Pineau (1988) sobre a heteroformação, que ocorre naturalmente na relação com os outros, gostaríamos de frisar que esta, é sempre vista como componente de processos completos de formação e educação que,

apesar de serem processos colectivos que acompanham todo o percurso da socialização e que, por isso, se confundem com a vida, ocorrem fundamentalmente numa lógica de apropriação individual, porque são sempre os sujeitos que decidem o que fazer com a informação decorrente do contacto com os outros e com os contextos (Cavaco, 2013, p. 23).

#### **2.4. Aprendizagens efectuadas.**

Como temos vindo a observar no decorrer deste trabalho, as pessoas formam-se à medida que vão vivendo pois "a aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano" (Cavaco, 2009, p. 221). Também Fernandez (2005) nos faz cientes desta ideia ao dizer que "as pessoas adultas aprendem com a vida, aprendem com a experiência, aprendem com a teia de relações em que se envolvem. As vias que conduzem à aprendizagem não são apenas os programas formativos" (p. 83). Assim, a vida está pontuada de aprendizagens, mais ou menos significativas que, ao serem incluídas na metodologia das entrevistas biográficas, nos dão a possibilidade de analisar como estas contribuíram para o processo formativo dos entrevistados.

Falando das aprendizagens que fez, a Isabel acha que foi muito importante para ela *"ter união com outros professores para ouvir como eles davam o seu feedback aos alunos, as palavras que usavam, o vocabulário, o que foi bastante novo para mim de muitas maneiras porque nós realmente não fomos treinados muito na escola"*. As aprendizagens passam por

mecanismos de observação, de imitação e de tentativa-erro (Cavaco, 2002) e à adaptação de metodologias de outrem à sua imagem de educadora. Isabel fala da sua formação como autónoma, ou seja, *"sem ter sido ensinada"* e reconhece que muitas aprendizagens ocorrem tacitamente, pois na maior parte das vezes *"talvez não estivesse tão consciente disso ou prestasse atenção a isso, porque grande parte da experiência que se adquire é mais ou menos sem palavras. É normal, sabes que aprendeste muito, mas como expressar todo esse conhecimento... é muito difícil"*. O saber resultante da experiência é um saber operativo, provém de uma acção executada, e está ligado a situações específicas. É um saber que se sabe saber, muitas vezes sem consciência da sua aquisição, por isso muito difícil de explicar verbalmente a outros. Estes conhecimentos tácitos estão, por isso, como refere Cavaco (2009), *"associados à opacidade da experiência e são dificilmente exprimíveis ou formalizáveis"* (p. 225). Nestes casos, o ensinar o que se sabe passa por servir de modelo a outrem, ao invés de ser um explicitador do referido saber, já que impossível na sua totalidade, o que aconteceu com os professores de Isabel, ao servirem de modelo para a sua aprendizagem.

A Antónia também aponta que muitas aprendizagens que fez foram feitas fora da percepção corrente e que, por vezes, mesmo ao reflectir sobre elas não consegue identificar um momento específico que tenha levado a determinada mudança, dizendo que *"a coisa é que não me lembro. Pode ter sido apenas uma observação. Não foi como, sei lá... um grande acontecimento. Foi uma circunstância, eu acho, mas lembro-me que mudei o meu comportamento de um dia para outro"*. Sobre estes momentos, Cavaco (2003) aponta que, *"quando estes são presentes, apesar de não se registrar qualquer tipo de intencionalidade educativa, podem ocorrer aprendizagens muito consistentes que perduram durante toda a vida dos indivíduos"* (p. 135). Antónia prossegue o seu discurso revelando que aprende muito com os seus alunos. Questionada sobre o quê e como, responde que *"provavelmente, aprendo muito sobre mim mesma, como penso, como estou programada, os preconceitos e ideias que tenho...tornam-se mais visíveis"*. A interacção com os outros propicia uma reflexão pessoal, inicia um processo de autoformação (Pineau, 1988). Acrescenta que aos alunos faz perguntas abertas porque *"não é sobre mim, é sobre eles"* por isso aprendeu a *"não falar sobre mim porque isso não leva ao diálogo"*. Desta maneira, Antónia distancia-se do papel do professor clássico e transforma o diálogo em condição essencial para *"coordenar, jamais impor a sua influência"* (Freire, 1979, p. 27) ao desenvolver o seu trabalho de educadora.

Antónia nota que foi refinando a sua linguagem e os seus métodos de questionamento para obter do aluno não só informação, mas para o deixar livre de *"expressar as suas coisas"*, reconhecendo a utilidade do processo de aprendizagem por tentativa e erro (Canário, 2013) que diz ser *"uma experiência de aprendizagem que vem do feedback das minhas próprias acções"*. Apontando para a morosidade deste processo, graceja que *"demora tempo, mas chego lá"*, porque *"sei, por experiência, que tenho muito a aprender, e se não me questiono, se não tenho dúvidas...como?..."*. Temos com este discurso mais uma oportunidade de revisitar a ideia de inacabamento de Freire (2002), que impele a uma constante melhoria, um constante descobrir, fazendo das dúvidas o ponto de partida para mais uma descoberta, para mais um passo na realização do ser melhor.

A Daniela diz que aprendeu muito com os seus professores e reflecte que *"era muito importante observar os maus professores, porque eram destrutivos, especialmente para os mais novos, e se fosses forte, passavas, mas eu vi os meus colegas a serem destruídos pelos professores, porque eram brutais, era tudo muito muito mau"* e conclui dizendo que era tudo um mau exemplo do qual aprendeu que *"eu nunca vou fazer isso, não, nunca!"*, destacando que os momentos, independentemente de serem maus ou bons, foram criadores de aprendizagens, consubstanciando a ideia de Freire (1997) de que *"aprendemos também não apenas com o diferente de nós, mas até com o nosso antagónico"* (p. 5), confirmada por Illich (1985) na frase, *"os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores"* (p. 43). Questionada sobre como aprendeu a facilitar a expressão dos alunos e a criar espaço para diálogo aberto, responde que *"veio do feedback do alunos e do que alguém me disse... eu acho que é da minha experiência como estudante e também da minha experiência como professor (...) porque eu tenho que usar o meu conhecimento da experiência"*, reforçando a ideia de que as aprendizagens experienciais são válidas e parte integrante da sua formação como educadora.

O Luís fala do seu processo de auto-formação baseado na leitura de livros, na repetição permanente de pesquisa técnica, *"treinar, treinar, fazer, fazer"*, e no *"ouvir o que acontece"* à sua volta porque *"ouvir não é só ouvir, porque tens que reflectir sobre o que ouves"*, apontando assim para o conhecimento que tem sobre a necessidade de reflectir sobre, processar, sistematizar a informação para depois a utilizar, dizendo sobre o que aprendeu que *"de certa forma, o que aprendi, fiz-lo meu"*, ou seja, Luís apropriou-se de algo, facto que também Elvira salienta ao dizer, *"eu faço meu este conhecimento e depois vou usá-lo no*

*futuro*". Podemos observar também, através deste discurso, o princípio da continuidade de Dewey (1976) em que toda a experiência transforma de certo modo a pessoa que por ela passa e essa transformação influi na percepção e qualidade das experiências que se seguem, pois a pessoa que a faz não é mais a mesma, passa, depois da experiência a ser uma pessoa diferente. Assim, podemos confirmar da fala anterior que o que Elvira "aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efectivamente com a situação que se segue (p. 37). Passa a fazer parte do património cultural da pessoa para uso subsequente.

Luís recorda o seu ingresso na Academia e relata que "*Quando comecei como professor, fui, de certa forma, empurrado para aqui sem nenhuma regra geral, sem saber nada*". Hoje, quase na altura da reforma, fala das aprendizagens que teve ao longo dos anos nos seguintes termos: "*Eu tenho minhas antigas... minhas experiências baseadas numa longa vida nesta situação, mas elas podem sempre abrir-me os olhos porque as situações da vida em geral estão sempre a mudar*". Luís está inteirado da constante mudança que a vida traz e mostra-se aberto para mudar os conhecimentos adquiridos se para tal houver necessidade. Para ele, e como evidencia Dewey (1976), "cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela (p. 29). Para Luís, a vida é "sempre em frente".

A Elvira fala do acumular da experiência e de como aprendeu por passos sucessivos mostrando que uma experiência provoca resultados que incitam a novas experiências e assim sucessivamente num constante processo de construção da pessoa, "*da experiência de fazer algo, aprenderemos sempre mais e poderemos prosseguir a partir daí. Então é o processo contínuo que é o mais importante, e, num campo artístico não se pode simplesmente ficar parado...*". Voltamos, mais ma vez, ao princípio da continuidade de Dewey (1976) que afirma que "toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afecta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes" (p. 25) e, como afirma Daniela, "*a vida também pode mudar alguém...*"

Neste ponto analisámos de que maneiras os entrevistados percebem a aquisição de aprendizagens sobretudo no campo profissional. A grande parte dessas aprendizagens é efectuada a nível informal, com os colegas e com os alunos. Há aprendizagens que são rápidas e outras que podem ser extremamente longas (Josso, 2005), e os entrevistados relatam a importância de certos momentos de cristalização resultante da acumulação de experiências

adquiridas no passado, que lhes permite confirmar, aceitar que, de facto, algo aprenderam e algo, a que partir daí as coisas são diferentes. Os entrevistados consideram muitas destas aprendizagens feitas quase inconscientemente, tacitamente. Neste sentido, refere Cavaco (2009) que a tentativa de racionalização e verbalização do ocorrido é laboriosa pois a maior parte da informação acumulada não está disponível a nível consciente. Isto é patente nos discursos dos entrevistados quando estes afirmam que não sabem bem como explicar o sucedido.

### 3. Ser Formador

Neste ponto iremos observar de que maneira os professores de arte se comportam como formadores de adultos. Todos os entrevistados trabalham na Academia há mais de trinta anos. Durante esse período, foram-se formando como educadores, seja através de programas de formação, seja por iniciativa própria fora da academia, mas sobretudo com os seus colegas de trabalho e ao formarem os seus alunos. Como já vimos anteriormente, à medida que formam, vão-se também formando. Veremos agora como formam os seus alunos tendo como base os valores da escola de práxis social, quais são os seus modos de trabalho, a sua ideia do que é ser um educador, a sua ideia do professor "ideal" e de como vêm a sua posição dentro da escola como pessoas em contínua formação.

Os entrevistados assumiram-se claramente como professores de arte. No entanto, sabem, por experiência e vivências, que ensinam muito mais do que arte, a sua história, as suas técnicas ou metodologias criativas. Os educadores transmitem valores pessoais e institucionais, apoiam os alunos no seu crescimento como pessoas, tornam-se amigos e confidentes, e ajudam os alunos a inserir-se num mundo pós-escola com as suas responsabilidades profissionais e sociais, em suma, se bem que denominados de professores de arte, operam as funções de formadores de adultos. Sobre isto, diz Antónia, *"Ok, o que eu tenho de fazer... ensinar-lhes um pouco sobre a vida real para os preparar para quando saírem da Academia"*. Se bem que isso, para os educadores, não tenha um rótulo ou um nome, ao serem introduzidos, pelo investigador durante as entrevistas, nos conceitos de educador, conscientização, práxis, formação e outros do seio da disciplina de formação de adultos, Luís, entre outros, replica, *"mas isso é o que fazemos aqui"*, dando-se conta que,

desde sempre, desenvolveram um trabalho de educadores de adultos. Essa tomada de consciência de que estão a fazer um trabalho cujas características e metodologias superam as de simples transmissão de conhecimentos e incluem a conscientização (Freire, 1976) para a possibilidade da construção de um mundo melhor, já lhes era intuída, sendo que o que faltava para a sua plena apropriação era a sua nominalização. Assim, Luís graceja "... então há um nome para isto?". Os professores de arte, durante as entrevistas, deram-se conta que, independentemente da sua descrição profissional, o seu papel, como aponta Caspar (2017), sempre tem sido o de "exercer funções de educação e de socialização, (...) de criação das condições de aprendizagens bem sucedidas no seio de um ambiente favorável" e também de "estruturar ou reconceptualizar os saberes peritos ou sábios para os tornar assimiláveis, dar visibilidade a tudo o que faz com que aprender tome corpo e sentido" (p. 88).

Quanto às razões que os levaram a ser educadores e a iniciar a carreira, apontam sem hesitação o facto de gostar de estar com pessoas e de gostar de as "*ajudar*". Ao falar de quando se propôs para trabalhar na Academia, a Isabel relata, "*eu gosto de estar com pessoas, por isso estava altamente motivada quando me propus para o trabalho na academia... motivada não... estava desesperada por entrar*", sendo para ela importante um ambiente onde pudesse haver interação e ajuda entre alunos e professores e entre colegas. Já Freire apontava para o querer bem aos educandos, quando fala na tarefa do educador como sendo, "exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afectivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica" (1997, p. 8). Também a Antónia, quando inquirida pelo que a fez gostar de ensinar, responde, "*eu não sei ... eu não tinha ideia, mas quando eu comecei a dar aulas aqui, foi o gosto pela interação com os alunos que eu achei mais interessante, e também com meus colegas*". Este "gosto" pela interação com os alunos é o que Freire (2002) apelida do "outro saber", aquele que um educador necessita para "estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa" (p. 52).

No seu trabalho de formadora, Antónia reconhece que nem sempre sabe o que fazer e que se depara com situações em que "*a certo ponto os alunos tem problemas. Quando é que digo algo? Não digo nada? Quando é que entro no pessoal, ou não? Isso pode ser complicado... mas sei que quero ajudar*". Esta vontade de ajudar, de fazer algo por outrem, é uma característica que encontramos transversalmente em todos os entrevistados. Para a



Daniela, *"a ideia de que estás a preparar pessoas para saírem para o mundo e mudá-lo, é algo que cresce em ti, sim, absolutamente"*, e aponta o facto de sentir que, ao educar os seus alunos, está, ela mesma, a contribuir para uma mudança directa do que acontece *"lá fora"*, nomeadamente, fora do ambiente de ensino na Academia, ponto este muito importante para Freire (1997) quando adverte que *"a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos (...), é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo"* (p. 53). Assim, o trabalho efectuado pelos educadores com os educandos é já intervenção na realidade corrente, é já práxis.

Para melhor perceber de que maneira os entrevistados encaram o seu trabalho como educadores, procurámos a resposta de cada um deles à seguinte pergunta: O que é, para si, educação?. As respostas variam ligeiramente, mas fundam-se em valores e ideias semelhantes. o Luís responde que *"é tudo, é tudo, desde hobbies, política, filosofia, arte. Acho que é absolutamente tudo. Porque a educação abre a mente, faz-te pensar. E isso vale para todos os assuntos. Qualquer assunto pode ser uma abertura para fazer pensar"*, ou como descreve Cavaco (2013), existe um *"potencial educativo inerente a todas as experiências de vida"* (p. 22) e cabe a cada sujeito fazer uma leitura consciente de cada uma delas, para ao observar reflectir e ao reflectir actuar no sentido de se transformar e transformar a sociedade. Para Luís, ser educador implica uma série de competências específicas pois ao lidar com os educandos, *"não é meu trabalho resolver os problemas pessoais deles. É fazê-los funcionar no mundo com os seus problemas pessoais"* indicando que não pretende mudar as pessoas mas sim ajudá-las a viver em sociedade com as suas qualidades individuais, que o seu trabalho é um trabalho de acompanhante daqueles e daquelas que o procuram e *"consiste em particular em ajudar os alunos a "identificar, pesquisar, e apropriar-se dos saberes técnicos e dos comportamentos sociais necessários, (...) e para utilizar as suas aquisições com discernimento (Caspar, 2007, p. 89).*

Luís é partidário férreo de um desenvolvimento constante e opina que *"a falta de educação é muito perigosa. Todos deveriam tentar ensinar-se sem parar, ir sempre mais longe. É um pensamento muito idealista, claro... tenho medo de pessoas que têm uma visão muito limitada. Acho que é nossa responsabilidade educarmo-nos"*. Deste breve relato podemos depreender vários pontos de interesse teórico: em primeiro lugar, aponta a educação como um processo de formação contínua; em segundo lugar, nota a duplicidade da mesma,

ou seja, o sujeito tem que ser, contemporaneamente, responsável pela sua própria formação e objecto dela, como definido por Pineau (1988) ao constatar que "a autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo" (p. 67); por último, faz-nos recordar a ideia defendida por Freire (2002) de que por ser inacabado, o ser humano, no seu processo de aprendizagem, tenta, sem nunca parar, ir sempre mais longe.

Para a Isabel, *"a educação parece ser muito mais ampla que o ensino (...), mais como se você se ensinasse a si mesmo, não é apenas dentro de um campo específico. Vida, Educação... para mim"*, demonstrando o que Nóvoa (1988) refere quando menciona que "é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso" (p. 117). Isabel continua o seu discurso avançando a ideia de que, *"o meu trabalho não é desenvolver arte, é desenvolver os alunos ou ajudá-los a desenvolverem-se. E, claro, essa é uma questão totalmente diferente. (...) Muitas vezes concentramo-nos demais na arte e esquecemos que há pessoas a fazer a arte"*. A Isabel eleva a importância da dimensão humana dos seus alunos sobre a dimensão produtiva e é baseada nessa primeira que direcciona o seu ofício de educadora, para a formação de pessoas em primeiro lugar e, em complementaridade, como artistas.

Para a Daniela, educação é *"um processo de aprendizagem"* e para ser educador uma pessoa *"tem que se abrir, é um processo contínuo porque é input, output, input, output o tempo inteiro, é fluido"* e explica a diferença, para ela, entre ensinar e educar da seguinte maneira, *"educar é mais aberto... acho que é diferente porque é diferente. Eu posso ensinar-te a fazer algo técnico, mas se eu assumir o papel de educador, direi, tudo bem, não é só o técnico, e perguntarei, mas como vais fazer isso? o que estás a pensar? qual é o teu plano, para onde queres ir?"*, tomando em conta a bagagem experiencial e as intenções de quem ajuda a formar-se, pois esta vai servir de material para a continuação do processo educativo do educando. O educador, ao fazer perceber ao educando a importância da experiência dele e o educando ao apropriar-se da mesma, podem, juntos, melhor construir e organizar um plano de formação adequado a cada indivíduo. Trabalhar da maneira apresentada no discurso de Daniela permite evidenciar a ideia referida por Cavaco (2013) de que "na perspectiva de trabalho com as pessoas reconhece-se e atribui-se importância aos seus recursos, às suas capacidades, à sua experiência, aos seus saberes, aos seus interesses, projectos e problemas

(p. 25). Só assim se poderá criar o ambiente necessário para fazer do educando um participante na e da sua própria formação.

Daniela aponta a finalidade da educação como, "*nunca parar*" e replica à pergunta do investigador, "*Educação para quê? Para a nossa civilização! Claro, porque nós fazemos a história, nós temos este tempo em que vivemos e se não passarmos a experiência deste tempo para a próxima geração, não há razão para estar aqui*", mostrando, com esta frase, o seu pensamento sobre a posição do homem como um ser histórico, que vive numa época precisa, num lugar específico, num determinado contexto social e cultural e neles tem experiências que, para a continuação do conhecimento humano, precisam ser passadas à geração sucessiva. Esta questão é evidenciada por Freire (1987) ao falar-nos de unidades epocais, definidas como um determinado período de tempo caracterizado pelo "conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialéctica com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos normais dos homens, constituem os temas da época" (p. 53). Para Daniela, esta passagem de conhecimento, que se concretiza através da educação, é imprescindível e demonstra ainda com o seu discurso o seu pensamento sobre o ser humano como activo na criação da história, ideia essa também defendida por Freire quando diz que "através de sua permanente acção transformadora da realidade objectiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (p. 52). Tendo em conta o seu trabalho profissional como formadora, avança que educar "*é observar, mas também ensinar a um nível diferente. Não apenas técnico, mas também psicológico, talvez, e social, é claro. Sim, então são muitas camadas, muitas pessoas chamam a isso sabedoria*". Para ela, um educador deveria ser "*uma pessoa completa, não somente um professor. Isso quer dizer...humano, humano com todas as qualidades sociais*", demonstrando com este comentário partilhar com Freire a convicção da "natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana" (2002, p. 10).

As metodologias de ensino na Academia abarcam fundamentalmente métodos andragógicos e de conscientização visto que para a Academia alvo desta pesquisa, a arte é proposta como agente de observação, crítica e práxis social. Longe da educação "bancária" de Freire (1987), a Antónia sabe que "*não se pode ensinar alguém a ser um bom artista. Mas, esperançosamente, posso-lhes ensinar técnicas, obviamente, e como não "partir" a cabeça, e coisas assim, úteis para a vida (...) independentemente da maneira como escolham trabalhar*

*depois da escola*" e que é preciso *"ser capaz de tornar até mesmo o assunto mais aborrecido em interessante e relevante"*, recordando a sua própria admiração por professores que teve e tenta emular, professores que *"estudavam, viajavam, sabiam muito e sabiam como relacionar coisas de diversas culturas e de diversos tempos da história, coisas de outros campos de conhecimento, e torná-las vivas"*. Na sua busca de apropriação das qualidades do professor "ideal", Antónia depara-se com o que Freire (2002) aponta como uma das qualidades do bom professor como sendo aquele que *"consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio (...). Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento"* (p. 33).

Para a Antónia, a educação passa por um conhecimento abrangente, pelo relacionamento criativo entre elementos desse conhecimento, a pela maneira de os transmitir aos outros.

Da análise das falas dos entrevistados surgem três pontos, para eles, muito importantes para o bom desenvolvimento do trabalho como professores de arte: ouvir, perguntar, e criar ambiente.

Saber ouvir é uma qualidade que todos apontam como essencial para o trabalho como educador. É também uma qualidade que utilizam ao fazer o seu trabalho e que gostariam de melhorar, dados recursos e a aprendizagem de metodologias para o conseguir. Muitas vezes neste processo o educador passa por tornar-se testemunho silencioso das histórias de vida dos educandos e tomar em conta a experiência de vida de cada um para melhor desenhar possíveis programas de estudo. Como refere a Antónia, para isso é preciso *"tomar em conta a experiência de vida dos alunos. Não és apenas um professor porque não estás apenas a passar informações. Estás a levar em conta a pessoa que está lá fora e tentas ver se precisa de ser desafiada"*, condensando nesta frase o que nos elucida Jobert (2007) sobre a diferença entre professor e formador ao dizer que se bem que o formador partilhe com o professor o facto de ter à sua frente sujeitos singulares, a diferença entre eles é o envolvimento de cada um no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Na sua perspectiva,

o formador não tem como único objectivo que os seus interlocutores saibam mais coisas, mas que ajam, de forma diferente, quer dizer, que eles façam de outra maneira o que já fazem, e assim modifiquem a sua relação à acção, aos objectos, ao contexto e ao sentido da sua acção (p. 34).

Esta ideia permite enquadrar igualmente o relato de Isabel quando esta diz que quer, cada vez mais, *"ouvir os alunos, o que eles me dizem, e a tentar conhecê-los mais pessoalmente. E eu também lhes digo que se querem que eu vos dirija da maneira que vocês querem, têm que me contar um pouco mais sobre quem vocês são..."*. A Isabel, ao procurar inteirar-se de partes da história de vida dos alunos colmata a necessidade de se abrir a uma realidade exterior à dela. Paulo Freire fala nos mesmos termos referindo-se ao seu próprio trabalho de educador dizendo que precisa abrir-se à realidade dos alunos com quem partilha a sua actividade pedagógica e comenta, *"preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela"* (2002, p. 51). Continuando nesta lógica de metodologia de ensino, Luís aponta que

*precisas ser um bom ouvinte. Ouvindo... claro. Precisas ser activo. Precisas ter a mente aberta ... realmente! e às vezes precisas realmente de te livrar dos teus próprios prós e contras, porque estás a trabalhar com pessoas mais jovens e de culturas diversas. E então tens que ser realmente de mente aberta.*

E conclui dizendo que acha que ouvir os alunos é *"ouvir suas intenções com as suas obras. Ouço os obstáculos que eles criaram para descobrir se são reais ou se são algo que se pode superar. É ouvir a situação deles, a história deles ... eu acho"*. Este ouvir, é muito mais do que só deixar o aluno falar sem o interromper, é uma leitura do que está sendo proferido, é um permanecer em silêncio activo, para melhor ouvir as dúvidas, receios e intenções do educando. Desta maneira, ao ouvir o educando aprende-se a falar com ele, e "escutar" passa a ser algo que, segundo Freire, *"vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro"* (2002, p. 45).

Também para a Daniela, ouvir é essencial e confirma que os resultados deste processo fazem-se notar pois vê que funciona *"porque vês o aluno... se consegues abrir a comunicação depois de um tempo, ele ou ela brilham e tu abres-te e eles progridem e obtêm resultados. Então é maravilhoso. Então, acho que é a maneira de fazer as coisas"*.

Os educadores apontam o "ouvir" como precursor do "perguntar", ferramenta de ensino para eles também fundamental. As perguntas são iniciadoras de discursos, de propostas de reflexão, de pesquisa de recursos pessoais, de diálogo. Assim, numa ideologia

de educação problematizadora, (Freire, 1987), os educadores preferem perguntar a dizer, questionar a informar, deixando os alunos discorrer, pensar, examinar as situações de trabalho e vida em que se encontram e que por vezes estão fora da percepção consciente. O perguntar promove também a abertura dos alunos e mostra o interesse verdadeiro que os educadores têm por eles, permitindo a criação de um ambiente de trabalho onde reina a confiança mútua, a segurança, a possibilidade de descoberta, abrindo caminho para o diálogo.

A Isabel aponta que o trabalho de educador é em grande parte uma tentativa de *"descobrir como se comunicar com os alunos para fazê-los dialogar em vez de tentar encontrar algumas respostas satisfatórias ou algo que eles achassem que era desejado deles"*, promovendo assim, pouco a pouco, a autonomia dos alunos que aprendem, alguns pela primeira vez, a validar as suas opiniões pessoais ao invés de querer agradar um professor, um parente, alguém que na concepção deles percebiam como hierarquicamente superior, uma autoridade. Deste modo, como refere Freire (2002), "o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também" (p. 40).

Luís faz notar a importância de se manter ao corrente do que os alunos fazem, de *"procurar sempre como vão, como procedem no trabalho artístico, na sua situação como estudantes. Como se desenvolvem? Tenho que dar as respostas corretas... não, não, não - tenho que fazer as perguntas corretas! Sim, não estou aqui para dar respostas"*, lembrando que *"foi isso que aprendi com um colega muito querido, um professor que agora está aposentado, sempre fazer perguntas. Nunca desistir. O quê? porquê? como? pergunto aos alunos"*. As respostas deles fomentam o diálogo, a comunicação, a criação de uma realidade construída através da fabricação colectiva de novos saberes. O diálogo é função do ouvir e do perguntar, num vaivém de trocas significativas definido por Freire (1967) como "uma relação horizontal de A com B." que provém da, e gera, crítica. Para este autor, o diálogo "nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. (...) Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação" (p. 107). Educador e educando transformam-se em companheiros de descoberta, em busca de algo.

A última qualidade percebida como importante para o trabalho dos professores de arte, e derivada de certa maneira da combinação das duas precedentes, é a capacidade para a criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. Para os educadores, seja para

a sua própria formação, como já vimos, seja para a formação dos alunos, o ambiente é muito importante e pensam, como Illich, que "a qualidade do meio-ambiente e o relacionamento de uma pessoa com ele irá determinar o quanto ela aprenderá incidentalmente" (1985, p. 90). Isabel, ao falar da Academia, acha que *"é um bom lugar para se desenvolver, para contribuir para um desenvolvimento onde as pessoas pensam e reflectem sobre suas ideias artísticas, e também encontram um significado em ser um artista na sociedade"* e, no seu período de directora de departamento convidou *"pessoas para dar palestras sobre questões fora do campo. Por exemplo, psicólogos e antropólogos e um padre, um dançarino, mas também para descobrir o que as pessoas vêm com diferentes pontos de vista sobre essas grandes questões"*, ajudando assim a alargar o ambiente da educação artística a outros campos do saber, e de outros ao da educação artística, por sua vez criando um diálogo entre os protagonistas destes. A questão da vontade da criação de um bom ambiente de estudo e trabalho demonstra que estes educadores estão cientes que "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (Freire, 2002, p. 20).

Luís avança que *"estamos a tentar criar bons ambientes de aprendizagem. e estamos a tentar criar bons grupos porque os alunos aprendem uns com os outros"*, mostrando a importância da combinação entre a ecoformação e a heteroformação para uma autoformação bem sucedida (Pineau, 1988). Esta convicção segue a filosofia de Illich sobre o planeamento de instituições educacionais tendo por base, não a pergunta "o que deve alguém aprender?" mas sim, "com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contacto para aprender?" (1985, p. 88). Para Luís, o trabalho dos educadores na Academia passa por descobrir e implementar as respostas a esta última pergunta, preocupados em encontrar os meios educativos que permitam "transformar cada momento da vida em uma ocasião de aprender"(Gajardo, 2010, p. 13), propondo estratégias organizacionais muitas vezes invisíveis aos olhos dos educandos.

Acabamos este ponto com a noção de algumas qualidades que os professores de arte acham essenciais para a realização do seu trabalho como educadores, de como se comportam em relação aos alunos tendo em conta a sua opinião pessoal do que é educação. Para eles, o formar, como ofício, aprende-se e desenvolve-se numa perspectiva principalmente informal, num processo de autoformação resultante da apropriação de significados obtidos através das suas experiências na academia e com os colegas e alunos e reconhecem que a sua tarefa de ensinar "não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2002, p. 21). Isto permite-lhes exercer um trabalho de formação e educação de adultos paralelamente ao ensino de conteúdos teóricos relacionados com as artes.

### **3.1. Conscientização e práxis - a intenção final.**

Neste ponto do nosso trabalho veremos de que maneiras os professores de arte fomentam nos seus alunos a acção para a mudança da sociedade, a práxis social. Esta práxis é o resultado de uma tomada de consciência em relação a certas situações sociais por serem injustas, opressoras ou de outro cariz considerado negativo, e da reflexão e pensamento sobre essas. Esta combinação de atitudes incita, por fim, à acção com a intenção de mudança. A este processo completo, Freire dá o nome de conscientização (1979) e é um dos princípios em que os professores de arte da academia alvo desta pesquisa baseiam a sua actividade educacional. A conscientização constitui, segundo o mesmo autor, "o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens" e, "por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico (1979, p. 4).

Posto que um dos valores de base da academia é justamente a práxis social, veremos ainda de que maneira os valores dos educadores estão alinhados com os da academia, investigando de que maneira o ensino das artes contribui para a práxis.

Em termos de educação artística, a práxis social toma duas manifestações possíveis. A obra de arte física, autónoma, exposta num lugar público, ou a performance - a actuação do artista ao vivo. As obras de arte produzidas com a intenção de mudança da sociedade são eventualmente "geridas por pessoas que se juntam e determinam, elas próprias, o conteúdo destas acções em função de objectivos sociais e culturais" (Labourie, 1972, in Canário, 2013, p. 71), pois muitas destas obras precisam da participação e influência dos participantes para se tornarem nas manifestações artísticas desejadas por seus autores. Para que a práxis social seja eficaz, é assim necessário que o conteúdo temático e que a forma externa das obras seja pertinente ao que se quer endereçar na sociedade, o que requer, por sua vez, a consciencialização do aluno para esses determinados assuntos. Neste sentido, e como refere Cavaco (2013), "o processo educativo baseia-se na identificação, análise e resolução de



problemas, garantindo-se uma educação orientada para a autonomia, para a participação nas dinâmicas sociais e para a emancipação" (p. 25).

Ao questionar os educadores se, em conformidade com os valores de base propostos pela academia - a práxis social, eles instigam os alunos a pensar em termos de produção de trabalho artístico com a intenção de promover a mudança social, as respostas apresentam uma dualidade unânime. Por um lado, pela sua própria forma de actuar como educadores e pela transmissão dos seus valores e convicções pessoais, consciencializam os alunos para o seu papel social e o impacto que o trabalho pode ter como agente transformador na sociedade. Por outro lado, os educadores preferem deixar os alunos livres de escolher finalidade do seu caminho artístico, nunca os pressionando especificamente para a questão da práxis social, de certo modo negligenciando os valores da Academia.

Luís é peremptório quando afirma que *"não proponho aos alunos que façam algo que tenha impacto político, eu deixo-os livres"*, no entanto, ressalta com seriedade que *"nós, como artistas temos que nos relacionar com o que está a acontecer no mundo"*, e, com muito orgulho, que os alunos *"têm uma tarefa a cumprir na sociedade. É uma forma de vida. E nós estamos a criar essas pessoas...."*. Esta aparente contrariedade é, no fundo, justificada por outro valor que tanto a Academia como os educadores propõem - a liberdade de expressão. Assim, assente nestas premissas, o Luís propõe aos alunos a *"consciencialização para se conhecerem a si mesmos"*, pois *"educar os alunos é torná-los conscientes, fazê-los pensar"*, porque só depois disso haverá motivos para agir, *"sim, porque o aluno tem que ter um motivo para agir. Eu falo de acção, sim, porque o que eu realmente tenho medo é de passividade. Eu acho que o pensamento que proponho cria razões para acção"*, de certo modo concluindo que educa os alunos no sentido da práxis social. Luís propõe a criação de um ambiente onde as pessoas pensem para que possam agir lembrando que existem diversas razões e maneiras para agir, *"algumas pessoas pensam antes e agem depois, algumas agem e depois pensam, e outras... vai tudo junto. Então, não há maneiras específicas de fazer isso. Temos que criar o ambiente. Temos que criar a possibilidade para eles fazerem alguma coisa"*. Assim, a direcção educativa tomada por Luís ao trabalhar com seus alunos é a que Freire (1979) propõe e que Cavaco (2013) refere quando aponta a finalidade da mesma como *"promover a leitura crítica do mundo, para suscitar a consciência crítica e nortear a acção para a mudança"* (p. 26). A dualidade apresentada por Luís inicialmente ao responder às perguntas da

entrevista, vai-se esbatendo à medida que ele vai falando, com aumentada eloquência, sobre o ter que *"agir (...) os alunos têm que agir, e nós temos que lhes dizer isso"*.

A Antónia apresenta a mesma dualidade ao apontar para a necessidade de reflectir sobre a sociedade mas faz notar que não instiga os alunos por questões pessoais e de respeito para com a individualidade de cada um. No entanto, não deixa de demonstrar as suas opiniões quando diz que *"vivemos em tempos difíceis, falando politicamente. Políticas assustadoras, o Trump, o Brexit. Quando eu fiz a escola era tudo muito apolítico. Não me lembro que os tutores tivessem falado nessas coisas. Hoje, temos que falar!"*, afirmando a necessidade absoluta de conduzir o trabalho artístico numa vertente de transformação social. Mesmo assim, mostra certa cautela ao falar de política,

*nem sei porquê... a minha mãe era muito política nos seus anos da juventude, forte feminista, Maoista durante um período, eu ainda tenho o seu livrinho vermelho... Era uma mulher dos anos 60 onde todos eram altamente políticos. Agora tenho alunos... acho que temos todos um pouco de medo... não sei. (...) Mas acho que é preciso, e acho que eu, e outros, sentimos isso e pensamos... Como podemos desafiar os alunos? ... pois muitos deles querem trabalhar politicamente.*

Antónia conclui este pensamento dizendo que se bem que a Academia proponha como valores básicos a práxis social, a mesma *"não propõe especificamente aos educadores que se estimulem os alunos a tomar uma atitude política de mudança da sociedade"*, enquanto Isabel confirma que *"a escola não nos transmitiu estes valores"*, mas que, no entanto, isso é feito tacitamente. A Elvira pensa que para que um educador queira trabalhar na Academia já precisará de ter *"valores que coincidem com os da escola, senão... sai depois de pouco tempo"*. Desta maneira apresenta a sua opinião de que os professores ao escolherem a academia como local de trabalho estão a fazê-lo porque já concordam, à partida, com os valores desta e porque, baseado nisso, esperam que a academia seja, para eles, *"um bom lugar de formação"*. Este discurso liga-nos ao que Fernandez (2006) aponta sobre o trabalho como lugar de formação, lugar este cada vez mais rico de informação e conhecimentos partilhados, onde os que lá trabalham podem desenvolver o seu percurso de formação, pois esta advém do trabalho prático, da imersão em situações relacionadas com o trabalho.

A Daniela afirma, *"tomo sempre em consideração os aspectos sociais do trabalho que faço, seja como artista, seja como professora"*, reforçando que *"devemos educar os*

*alunos para trabalhar fora da escola. Há exemplos muito importantes e interessantes de como a arte está a mudar as estruturas económicas"* e que a ligação entre o panorama social e o panorama dentro da Academia *"é um problema muito complexo e se nós apenas ensinássemos para dentro da escola seria como viver numa bolha"*, mostrando que a formação dos alunos passa pela consciencialização sobre problemas do mundo e de como a prática das artes para a transformação social efectivamente produz os seus efeitos, legitimando-a como forma eficaz de práxis social. Se Freire faz notar que, em educação, *"ética e estética se dão as mãos"* (1997, p. 52), então, Dewey (1980) consolida este pensamento ao comentar que tem que haver uma componente estética em todas as ideias a fim destas se poderem considerar completas. Nisto, o ensino das artes muito têm a contribuir para desenvolver e refinar a linguagem que cria a ponte entre forma e conteúdo, entre emissor e receptor, entre intenção e manifestação, entre ideia e acção (Eisner, 2002). A arte como práxis social passa por isso.

Como os seus colegas, Daniela refere, no entanto, que não propõe directamente aos seus alunos que, ao terminar os estudos, saiam para o mundo e mudem o que para eles está errado na sociedade. Em vez disso, ela deixa *"o aluno livre para escolher se quer mudar alguma coisa ou não. Certo!, mas tem que ter algum tipo de consciência sobre isso. Isso é muito importante"*, e que quando fala do estudar na Academia *"estou a falar sobre conhecimento, em todos os sentidos. Trata-se de ampliar e conhecer, obter conhecimento sobre o que estamos a fazer na sociedade e como abordá-lo. A educação é desenvolvimento"*. Para Daniela, não há dúvidas quando afirma que *"é muito importante ser um agente de mudança lá fora. Absolutamente, absolutamente!"* e evoca o seu passado belicoso e politicamente turbulento para justificar que *"encorajaria os alunos a afirmar suas opiniões políticas"*, porque acha que

*é um direito do artista fazer declarações. (...) Declarações políticas ainda precisarão de uma abordagem individual. Eu não interferiria nos seus pontos de vista políticos. Eu definitivamente deixaria isso para os estudantes decidirem sua própria abordagem individual, e tentar o meu melhor para ser útil em como conduzir essas declarações políticas para a sociedade.*

Mesmo assim, pergunta-se e responde com um sorriso apologético, *"O ensino de arte na Academia é direccionado para que os alunos mudem o que está errado na sociedade*

*ou que actuem activamente na sociedade? mm... Eu acho que não*". Ao responder a esta pergunta, Daniela toma em conta o papel da academia como instituição, e a resposta é "não". No entanto, se a pergunta for posta nos mesmos termos em relação aos professores, a resposta é "sim", como pudemos reparar. Sendo os professores parte constituinte da academia e não externos a ela, então a resposta é esta última, e, como pudemos verificar, isso é o que efectivamente acontece.

Isabel, referindo-se ao direccionar os alunos para uma vertente de práxis social, diz que *"não tenho tanta certeza se posso dizer sim a isso porque acho que é mais indirectamente político. É mais sobre valores, por exemplo. Claro que isso também é político, como avaliamos as diferentes coisas na vida e também na Humanidade"*, mas prefere deixar que os alunos decidam, por iniciativa própria, a intencionalidade do trabalho. Sobre a Academia, testemunha que os seus valores de base estão intrinsecamente ligados aos educadores que nela trabalham e que a passagem de valores, por si, promove a práxis social sem a impor como finalidade obrigatória e que *"os alunos são encorajados a encontrar seu próprio caminho, e, de certa forma, isso, eu acho, é o mais importante e sempre foi o mais importante para mim"*, mostrando a semelhança do seu pensamento com o de Freire (1997) quando este aponta que *"o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto"* (p. 37). Isabel fala do ambiente que se vive na escola como elemento fundamental e propiciador, por si, de práxis social e acredita, como Illich (1985), que um futuro auspicioso dependa de uma *"vida de acção"* (p. 65), da liberdade de escolha de cada um, e da capacidade de construir um estilo de vida onde espontaneidade e independência serão qualidades pertinentes. Por isso aponta que

*é importante que existam artistas e pessoas que pensem de forma diferente e talvez escolham outros estilos de vida. (...) Eu não acho que muitos estudantes tenham experimentado este tipo de ensino ou o interesse pessoal de uma escola por eles. Então, desta forma, é mais íntimo e pessoal e eu acho que também é uma atitude que vai mudá-los e conseqüentemente também pode mudar o mundo, sendo que eles estarão mais preocupados com todas as outras pessoas, talvez... ou mais emocionais.*

O trabalho de Isabel como educadora baseia-se no propor sem impor, no sugerir sem obrigar, contribuindo, nas palavras de Freire (1997), "para que os educandos se vão tornando presenças marcantes no mundo" (p. 32).

Quisemos aqui mostrar de que maneiras os educadores promovem a práxis social junto dos seus alunos e observámos que o fazem mais pelo seu comportamento do que por palavras. Um dos valores de base da academia, o de liberdade de escolha, prevalece sobre o de mudança da sociedade para melhor. Observado na sua compleição e complexidade, o primeiro serve de sólida base para o segundo, sendo que o valor de mudança da sociedade proposto pela academia é, em última instância, concretizado. Os professores de arte demonstram que, para eles, a práxis social é de importância essencial para um futuro artista e explicam que colocar os alunos em situações propícias à consciencialização de determinadas situações sociais é o caminho para, através do trabalho artístico, mudarem o que acharem ser preciso.

## CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objectivo compreender como se formaram, e como formam os seus alunos, os educadores de uma academia estatal de arte do norte da Europa. Neste processo pretendemos evidenciar a maneira como estes educadores implementam um dos valores de referência mais importantes da Academia - a práxis social - ao fazer o seu trabalho de educadores. Pretendemos também demonstrar que os professores de arte se comportam essencialmente como educadores de adultos, se bem que não se percepcionem como tal. Para isso, fez-se um paralelismo entre alguns conceitos fundamentais do campo da formação de adultos e as respostas dadas pelos entrevistados às perguntas efectuadas pelos investigadores, resultando na confirmação de tal demonstração, muito para o agrado dos entrevistados que passaram a ter uma visão mais ampla e multiforme do seu trabalho.

Para estudar este processo utilizou-se a metodologia das entrevistas biográficas por ser o mais adaptado à recolha de dados pessoais e, sobretudo, à interpretação individual desses dados, pois partimos do princípio que a utilização de narrativas biográficas como fonte de investigação assenta na premissa que os entrevistados ao contar a sua história, escolhem os dados mais relevantes para eles e vão reflectindo sobre ela. Tendo em conta que estes relatos

abarcam um tempo lato e situações pontuais na vida dos entrevistados, esta metodologia apresenta-se ideal porque permite observar o percurso formativo como um processo permanente, dinâmico e multifacetado, ou seja, a sua finalidade é, segundo Delory-Momberger (2012), a de "colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência" (p. 526).

Os elementos recolhidos foram sistematizados e analisados com base em perguntas específicas com a intenção de tentar compreender as variadas facetas do processo de formação dos educadores e dos processos de ensino por eles utilizado. A pergunta directriz deste trabalho foi: Como se formaram os professores de arte e como formam os seus alunos para a mudança social? Esta pergunta, para facilidade do inquérito, foi subdividida em outras com mais especificidade, tais como: Que momentos foram importantes para a formação? Em que contextos efectuaram a sua formação? Com que pessoas efectuaram a sua formação? Que tipo de aprendizagens efectuaram e o que delas fizeram? O que significa ser formador? De que maneira fomentam a práxis social junto dos seus alunos? Que percepção têm da academia e das oportunidades de formação dentro desta? O que gostariam que melhorasse na academia em respeito à formação contínua dos docentes?

Os momentos importantes para a formação dos entrevistados foram surgindo à medida que a entrevista decorria e revestem-se de carácter emocional referindo-se a situações específicas onde existe uma clivagem entre um antes e um depois. Estes momentos de clareza, desencadeados por situações a eles externas, onde os entrevistados tomam a consciência imediata da obtenção de um conhecimento ou o reconhecimento de uma capacidade ou qualidade de que possuem são resultado de uma percepção consciente de algo que estava tacitamente presente até então. Estes momentos são chamados por Josso (2002) de momentos de recordação-referência. A recordação-referência "pode ser qualificada de experiência formadora porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do género, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida" (p. 29).

Os contextos referidos pelos entrevistados como formadores para o seu desenvolvimento como artistas e, mais tarde, como professores de arte, foram a vida em família, a aprendizagem na escola de arte e a vida de trabalho na academia de arte. Em cada um destes contextos sucederam-se uma série de transacções que influenciaram as decisões

futuras e foram formando os entrevistados como professores de arte e educadores. Estes contextos englobam pessoas, momentos e acontecimentos dentro de ambientes específicos.

Referindo-se a pessoas importantes para a sua formação, os entrevistados apontam alguns professores que para eles serviram de modelos e que os estimularam a seguir um caminho educativo similar. Referem também, já dentro do ambiente de trabalho na academia de arte, alguns colegas que para eles foram e continuam a ser importantes para um constante desenvolvimento da sua prática de educadores. Se bem que os pais e familiares tenham sido mencionados, foram-no mais dentro do contexto familiar como um todo do que especificamente como indivíduos. No entanto, como sugere Dominicé (1988), "as relações mencionadas nos relatos de biografias educativas são as que ajudaram os adultos a moldar a sua vida". Este autor acrescenta ainda que "a formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanham os momentos-charneira, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho (p. 60). Assim, todos os indivíduos presentes nestes relatos foram, de certa forma, importantes para os investigadores.

Verificou-se que a maneira como se processa a aquisição de saberes pela parte dos educadores, passa pelo ouvir, observar e modelar maneiras de actuação, e que estes, baseados no que aprenderam, tendem a recriar situações semelhantes para seus alunos com a intenção de fazer progredir as aprendizagens dos mesmos, sobretudo desenhando a criação de um ambiente de trabalho propício à transmissão e propagação de conhecimentos, onde a socialização é a base operativa da formação. Os educadores reconhecem que as aprendizagens são percebidas como uma "tomada de consciência e de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia" (Josso, 1988, p. 45) e que em todos os casos, "um "gene", um "choque", uma curiosidade, a maturação de uma questão ou ainda um exercício efectuado com perseverança, estão na origem destas competências, descobertas e significados" (p. 45).

A questão do ser formador foi um conceito que, para os educadores entrevistados, não estava presente até à sua introdução por parte dos investigadores ao ministrar as entrevistas, o que subsequentemente foi aceite e permitiu o reconhecimento de que as entrevistas efectuadas foram, em si, um processo de formação. Os entrevistados definiram-se como professores de arte e, se bem que sabendo que faziam mais do que apenas ensinar as artes e, no fundo, fazer um papel de educadores, não estavam conscientes da existência de um

campo específico para formação de adultos. Jobert (2007) apresenta-nos a ideia plenamente aceite pelos entrevistados ao dizer que o que diferencia a figura do formador da de professor de adultos "é a consciencialização, não somente de um sujeito cognitivo, de um sujeito epistémico, mas também de um sujeito imerso na acção e implicado em todas as dimensões da sua pessoa: emocionais, imaginárias, sociais, simbólicas" (p. 34).

As maneiras que os educadores usam para fomentar a práxis social junto dos educandos, passa pela transmissão informal de valores e através do seu próprio trabalho artístico. Os educadores abraçam valores de mudança social para melhor, para a criação de um mundo mais justo, mais igualitário, menos opressor, e demonstram-no nas conversas que têm com os alunos, nos temas que propõem para desenvolvimento de trabalho e no próprio comportamento dentro da academia. Freire (2002) aponta-nos o facto de não se poder ser educador sem se pôr diante dos alunos, sem revelar de alguma forma a própria maneira de ser e de pensar e de não poder escapar ao julgamento que os alunos fazem deles. Assim, tomando esse facto em consideração, aponta que "a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo" (p. 37). Para os entrevistados, o cuidado constante com o seu comportamento dentro da academia é uma das ferramentas para, como modelo, fomentar a mudança social em seus educandos, demonstrando, como aponta Freire (2002) que o professor

coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (p. 43).

Todos os entrevistados dizem que gostam muito de trabalhar na academia de arte. Referem que o ambiente de trabalho e ensino é muito agradável e descrevem a academia a Academia, como instituição democrática e progressiva, muito receptiva a ideias e sugestões para melhorias relativamente, entre outras, à formação dos docentes. Ser uma instituição aberta a sugestões de melhoria, seja pela parte dos professores, seja por parte dos alunos, contribui para um ambiente de constante desenvolvimento. Atestam assim, o valor da



ecoformação (Pineau, 2012), ou seja, da formação advinda da relação entre sujeito e meio ambiente. Quanto ao processo de formação contínua, os educadores referiram a insuficiência de planos formais e propuseram algumas melhorias possíveis, sabendo que a formação passa pela intervenção deles como sujeitos no próprio processo formativo.

Das entrevistas efectuadas percebeu-se que todos os entrevistados possuíam um conjunto de características comuns que os levaram a procurar este trabalho, nomeadamente o gostar de estar com pessoas e a vontade de as ajudar, o gosto de partilhar conhecimentos e metodologias de acção, o querer transformar a sociedade de maneira positiva, democrática e justa, e a necessidade de se socializar, mantendo a unicidade e a singularidade de cada um. Com estas qualidades activas, o trabalho do formador passa a "incidir menos na aquisição de conteúdos e a incidir mais na compreensão do meio ambiente físico e social, bem como na construção de esquemas adequados de acção. A noção de experiência torna-se então central, relativamente a qualquer matéria objectiva (Canário, 2013, p. 25).

Um ponto emergente da aplicação das entrevistas realizadas foi que os entrevistados se deram conta da importância destas entrevistas para a sua própria formação, reconhecendo e afirmando o potencial formador das entrevistas biográficas como já referido por Delory-Momberger (2012), Josso (1988) e Dominicé (1988).

Elvira, quando questionada sobre a diferença entre educação e ensino divaga, *"talvez quando colocas isso assim ... Eu nunca pensei sobre isso dessa maneira, dá-me tempo..."* demonstrando que vai fazer uma análise interna e uma possível reestruturação de significados, o que aconteceu quando respondeu à pergunta, uns minutos depois.

Quando questionado sobre o que para ele é ser educador Luís mostra surpresa na pergunta e graceja, *"nunca me tinha sido feita assim, tenho que pensar..."*. Já Illich falava "na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para pesquisador e seu colega" (1985, p. 32), questão que aconteceu várias vezes durante as entrevistas e que vêm mostrar que até para educadores com mais de trinta ou quarenta anos de experiência, algo de novo pode sempre acontecer, demonstrando mais uma vez que que "a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico" (Dominicé, 1988, p. 103). Luís foi enfático em respeito ao desenrolar da entrevista de que estava a ser alvo e, falando directamente ao investigador, afirmou:

*Eu acho que o que estás a fazer agora ... nos faz pensar de novo. Hmm ...isso é muito importante. Isso é ensinar um professor - é tão importante - porque não é isso que*

*geralmente fazemos em relação ao ensino, nós damos palestras e depois temos discussões, mas não somos confrontados tão directamente com uma situação como esta, com perguntas. Ter que se sentar e responder a perguntas específicas... e isso não é uma coisa que fazemos geralmente. Ok, e eu acho que isso é importante. Isso é algo que deves fazer para todos os professores de arte, (...) eu estava pensando enquanto estávamos sentados aqui. É isso! Isto é realmente importante. Obrigado!*

Esta ideia é-nos apresentada por Delory-Momberger (2012), quando explicita que no relato, as respostas às perguntas do investigador, não são somente o contar de uma história, o relato biográfico tem a capacidade de "produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse "poder de agir" do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das "histórias de vida" para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos" (p. 529). Seja diante da afirmação de Luís, como do desenvolver das entrevistas em geral, também o investigador se deu conta da importância do potencial formativo da entrevista biográfica para a sua própria formação pois deu-se conta de um duplo espaço interpretativo "que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objecto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo" (Delory-Momberger, 2012, p. 527). Este espaço criado no diálogo, na escuta, na interpretação pessoal, transforma-se no ambiente necessário para um permanente processo de busca.

O presente trabalho presta-se como possibilidade de exploração de outros temas aqui não abordados. Tendo como base a problemática do método biográfico, poderia ser interessante, fazer entrevistas a artistas, observando o trabalho artístico, a obra de um autor, como se de uma história de vida se tratasse. Assim, numa perspectiva cronológica, o artista poderia mostrar as obras mais relevantes na sua carreira e explicitar como elas contribuíram para o seu processo de formação como artista e como pessoa. Ter-se-ia assim mais uma ferramenta de análise no campo das ciências da educação que complementaria as possibilidades descritivas da narrativa convencional. Poder-se-ia também fazer um estudo sobre como os educandos percebem o desenvolvimento da formação dos seus educadores durante um ano escolar, ou durante o período total de um curso. O material obtido a partir deste ponto de vista poderia servir como material de reflexão para os educadores e, como já vimos, dentro de um duplo processo de investigação/formação (Delory-Momberger, 2012), para a formação do aluno em si.

Finalizamos com um breve olhar sobre a academia à luz do que Illich (1985) define como os três objectivos de um verdadeiro sistema educacional (Gajardo, 2010) e que, considerados os relatos obtidos dos educadores que nela trabalham, podemos satisfatoriamente correlacionar.

O primeiro objectivo é o de dar acesso a recursos educacionais a todos aqueles que queiram aprender, não importa em que momento de suas vidas. Este facto vem confirmado seja nos estatutos, seja na prática. A academia recebe alunos de todas as idades, etnias e crenças, sem qualquer tipo de discriminação, aliás, fomentando a diversidade como fonte de aprendizagem.

O segundo objectivo é o de actuar de modo a criar oportunidades para que aqueles que querem partilhar seus conhecimentos encontrem os que querem adquiri-los, facto estabelecido na academia onde todos se prestam a ser repositores de informação, transmissores de conhecimentos e modelos para a acção. O intercâmbio interdepartamental é encorajado resultando, por exemplo, num aluno de escultura ter tutorias com um professor de ballet.

O último objectivo é o de permitir que os portadores de novas ideias possam apresentar-se à, e afrontar a, opinião pública, facto implicitamente presente no mundo das artes, mas particularmente encorajado na academia pela sua intenção de fomentar a práxis social nos seus educandos. A academia, como instituição, participa activamente na vida social do país onde se encontra e instiga os alunos a serem "agentes de mudança", nomenclatura já adoptada informalmente pelos educadores de adultos desde o final dos anos 60 do século passado (Jobert, 2007) e aqui aplicada aos futuros artistas da academia como agentes de mudança "das pessoas, dos grupos, das instituições, das organizações e da sociedade" (p. 33).

Se, como infere Illich (1985), "o futuro depende mais da nossa escolha de instituições que incentivem uma vida de acção do que do nosso desenvolvimento de novas ideologias e tecnologias", então, "precisamos de um conjunto de critérios que nos permitirá reconhecer aquelas instituições que favorecem o crescimento pessoal em vez de simples acréscimos. Precisamos também ter a vontade de investir nossos recursos tecnológicos de preferência nessas instituições promotoras do crescimento pessoal" (p. 65). É intenção dos investigadores que o presente trabalho possa ajudar a tal escolha.

O processo educativo é um processo humano evolutivo. Se quem forma também se forma (Freire, 1985), então formador e formando não são dois conceitos opostos, mas sim um

todo único e indivisível. O formador, ao escolher esta vocação, passa a ser um eterno aprendiz da arte de ser pessoa.

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D. & Barroso, J. (Eds.). *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, R. L. (2013). Puede el arte ser socialmente útil o debe la conciencia social ser hedonista?. *Journal de Comunicación Social*, 1, 53-77.
- Canário, R. (2013). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R., Esteves, M., Lima, L. & Pacheco, J. A. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) : Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2005). A escola e as "dificuldades de aprendizagem". *Psicologia da Educação*, 21, 33-51.

- Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In Figari, G. *et al* (Orgs). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais* (pp. 35-46). Lisboa : Educa.
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo/revista de ciências da educação*, 2, 87-94.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, vol 13, 220-227.  
doi: 10.4013/edu.2009.133.04
- Cavaco, C. (2016). Formação Experiencial de Adultos Não Escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. *Educação & Realidade*, 41, 951–967.  
doi:10.1590/2175-623653441
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2014). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.
- Coombs, P. (1968). *The world educational crisis. A system analysis*. Nova Iorque: University Press.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 523-536.
- Demailly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote

- Deslise R. et al. (1985). *Le tutorat comme formule de support à l'apprentissage à la Télé-université*. Québec: Document de travail.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. (2ª Ed). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 101-106). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32, 345-357.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fernandez, F. S. (2005). Modelos actuais de formação de pessoas adultas. In: Canário, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 73-96 ). Lisboa: Educa.
- Fernandez, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la theorie e la pratique*. Paris: Dunod.
- Fleming, M. (2012). *The arts in education. An introduction to aesthetics, theory and pedagogy*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo, SP: Olho de Água.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gadotti, M. & Freire, A. M. A. (Eds.). (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo, SP : Cortez Editora : Instituto Paulo Freire : UNESCO.
- Gajardo, M. (2010). *Ivan illich*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Massangana.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Oxon: Oxford University Press.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. São João do Estoril: Principia.
- IE (2016). Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação. *Diário da República*, 2ª série. 52, 15 de Março.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Illich, I. (1985). *Sociedade Sem Escolas* (7ª Ed.). Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: VOZES.
- Jarvis, P. (2015). Human Learning: implicit and explicit. *Educação & Realidade*, 40, 809-823. doi:10.1590/2175-623648387



- Jobert, G. (1991) La place de l'expérience dans les entreprises in: Courtois, B. & Pineau, G. (Eds.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: Documentation Française.
- Jobert, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança social. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41, 33-42.
- Josso, M. C. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf.
- Lesne, M. (1978). La formation des formateurs d'adultes. In: Debesse, M. & Mialaret, G. (coords.). *Traité des sciences Pédagogiques*. Paris: P.U.F.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Eds.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 65-77). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pineau, G. & Legrand, J. L. (2012). *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN.
- Posner, H., Bruguera, T., Mosquera, G. & Lambert-Beatty, C. (2009). *Tania Bruguera: on the political imaginary*. New York: Charta.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Opladen: Budrich.

Schwartz, S. (2012). Tania Bruguera: In between stories. *Oxford Art Journal*, 35, 215-232.

Smith, W. A. (1976). The Meaning of Conscientização: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy. *Non-Formal Education*, 8. Retirado de:  
[https://scholarworks.umass.edu/cie\\_nonformaleducation/8](https://scholarworks.umass.edu/cie_nonformaleducation/8)

SPCE (2014). *Carta ética*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de ciências da Educação

Sperling, D. (2006). Artevida Útil: Entrevista com Mônica Nador. *Risco: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo*, 4, 93-98.

Stake, R. E. (2012). *A Arte Da Investigação Com Estudos De Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trilla-Bernet, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (3ª Ed.). Barcelona: Ariel.

Wilson, S. (1979). Explorations of the usefulness of case study evaluation. *Evaluation Quarterly*, 3, 446-459.